



UNIVERSIDAD  
DE LA REPUBLICA  
URUGUAY



**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
*Maestría en Psicología y Educación*

**Tesis para optar por el Título de  
MAGISTER EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN**

**“Las expectativas de las Familias hacia la Escuela en la  
Hipermodernidad”**

**Estudio en los Jardines Públicos de Tiempo Completo de Montevideo en  
contextos de mayor vulnerabilidad social.**

**Autora:** María Carolina Ponasso García

Lic. en Psicología, Maestra de Educación Inicial

**Tutora:** Dra. Ana María Araújo

Montevideo, Uruguay

Noviembre, 2014

## PÁGINA DE APROBACIÓN

## RESUMEN

El tiempo histórico de la Hipermodernidad inscribe nuevas formas de ser, estar y actuar en las subjetividades, en función de las transformaciones en los procesos de socialización producidos en las instituciones tradicionales de la modernidad, (Familia, Escuela).

Las crisis y cambios económicos y sociales y la tecnologización de la vida cotidiana, afectaron la capacidad de socialización de la Familia, la cual se encuentra debilitada, transfiriéndose a la Escuela ciertas funciones que tradicionalmente cumplía.

La escuela pública se convierte en el escenario clave de políticas sociales compensatorias de tipo asistencialista frente a la fragilidad social, determinando un cambio en las funciones y también en las expectativas de las familias hacia ésta.

Como corolario de este fenómeno, las expectativas acerca de la Escuela como agente de cambio de estatus social se han debilitado, así como su capacidad de producción de subjetividad.

Este aspecto se traduce en un discurso que da cuenta de determinadas representaciones de las familias acerca de la Escuela, que denotan un cambio en las vivencias y posicionamientos subjetivos ante el proyecto educativo actual.

Este estudio propone analizar las transformaciones de los sentidos de los Jardines de Infantes de Tiempo Completo en la Hipermodernidad, a través del análisis de las expectativas de las Familias acerca de éstos.

Ante los desafíos que impone la nueva realidad social se apunta a ampliar la mirada desde un enfoque psicosocial, hacia la comprensión de lo que se genera en el ámbito de la Educación Inicial, específicamente, en los contextos de más alta vulnerabilidad social de Montevideo.

El análisis de las expectativas familiares es considerado un aspecto clave en la comprensión de lo que acontece en tal escenario.

Se analizará todo el universo de Jardines Públicos de Tiempo Completo en ese contexto, a partir de entrevistas en profundidad y grupos de discusión a las familias correspondientes.

Palabras clave: Familia, Escuela, Expectativas, Vulnerabilidad social.

## **ABSTRACT**

Hypermodern times have imposed new ways of being and acting in the subjectivities in response to the transformation of socialization processes that have taken place in modern times institutions (Family, School).

Economic crisis, social changes and the technologization of everyday life have weakened the socialization capacity of the Family. As a result, several functions that were traditionally innate to the family have been transferred to the School. In this context, public schools have become the stage of compensatory, assistance-type, social policies, which have given rise to changes in both the school's functions and in the family's expectations towards Schools. The expectation of school as an agent of social status enhancement has weakened, and so has its capacity of producing subjectivity.

This topic is discussed showing the family's perception about schools, which indicate a change in how they subjectively stand against the current educational project.

This paper discusses the transformation of the Full day's Pre- School purpose through an analysis of the expectations that have been bestowed upon it in the Hypermodern times. Challenges imposed by new social realities are analyzed from the psyco-social perspective, with the goal of shedding light on the issues that have arisen in early education, in the context of Montevideo's higher social vulnerability.

The analysis of family expectations is considered paramount to understanding the above mentioned social context, and it is here presented through in-depth interviews and family discussion groups from the Public Full day's Pre- School sphere.

**Key words:** Family, School, Expectations, Social vulnerability.

## Índice

<b>Página de aprobación</b>	<b>1</b>
<b>Resumen</b>	<b>2</b>
<b>Dedicatoria</b>	<b>7</b>
<b>Agradecimientos</b>	<b>8</b>
<b>Introducción</b>	<b>10</b>
<b>Fundamentación</b>	<b>10</b>
<b>Antecedentes de investigación en la temática o vinculados con la temática de estudio</b>	<b>15</b>
<b>Interrogantes y delimitación del problema de investigación</b>	<b>19</b>
<b>Objetivos</b>	<b>20</b>
<b>Capítulo 1. Marco referencial teórico</b>	<b>21</b>
<b>1.1. Las transformaciones en la Hipermodernidad</b>	<b>21</b>
<b>1.1.1 El tiempo en la Hipermodernidad: Un tiempo sin tiempo</b>	<b>25</b>
<b>1.2 Aproximación al concepto de expectativa</b>	<b>26</b>
<b>1.3 Acerca de las instituciones</b>	<b>28</b>
<b>1.3.1 Institución y producción de subjetividad</b>	<b>30</b>
<b>1.3.2 Las transformaciones de las instituciones en la hipermodernidad y sus alcances en la producción de subjetividad</b>	<b>32</b>
<b>1.3.3 La familia como institución</b>	<b>34</b>
<b>1.3.4 La familia como construcción moderna</b>	<b>35</b>
<b>1.4 Las transformaciones actuales de la familia y sus repercusiones en la producción de subjetividad</b>	<b>36</b>
<b>1.5 La familia y la escuela como contextos de socialización</b>	<b>41</b>
<b>1.6 Orígenes fundacionales de la escuela</b>	<b>44</b>
<b>1.7 La escuela moderna y sus transformaciones</b>	<b>46</b>
<b>1.8 Las transformaciones actuales y sus repercusiones en la relación Familia-Escuela</b>	<b>48</b>
<b>1.9 Acerca de la vulnerabilidad social</b>	<b>51</b>
<b>1.9.1 La vulnerabilidad y su impacto en la subjetividad</b>	<b>55</b>
<b>1.9.2 La Escuela en los contextos de vulnerabilidad</b>	<b>58</b>
<b>1.10. La escuela pública en el Uruguay en el contexto actual</b>	<b>60</b>
<b>1.11 Acerca de la educación inicial en el Uruguay</b>	<b>62</b>
<b>1.11.1 Los Jardines de Tiempo Completo como expectativa de cambio</b>	<b>64</b>
<b>Capítulo 2. Diseño metodológico</b>	<b>69</b>
<b>2.1. Acerca del trabajo de campo</b>	<b>70</b>

2.1.1 Trayectos del trabajo de campo	72
Capítulo 3. Dimensiones del análisis	76
3.1 Categorías de análisis	76
3.1.1 Expectativas en torno a la socialización	77
3.1.1.1 Socialización primaria	78
3.1.1.1. a. Función materna	78
3.1.1.1. b. Función paterna	85
El JI TC como espacio que inculca la ley	86
El JI T C como espacio de terceridad	91
3.1.1.2 Socialización secundaria	93
3.1.1.2 .a Interacción con pares y construcción de vínculos sociales estables	93
3.1.1.2 .b. El JI TC como espacio de socialización segura y de convivencia democrática	96
3.1.1.2 .c. Expectativas en torno a la internalización de hábitos, rutinas y organización de espacios y tiempos	101
3.1.2 Las expectativas en torno a la contención	105
3.1.2.1 El Jardín de Infantes de Tiempo Completo como espacio de Contención social: asistencialismo, cuidado y seguridad	105
3.1.2.2 El Jardín de Infantes de Tiempo Completo como espacio de contención afectiva	108
3.1.3 Expectativas en torno al aprendizaje	112
3.1.3.1 Aprendizaje académico	112
3.1.3.2 Aprendizaje del código de lenguaje hegemónico	117
3.1.3.3 Aprendizaje de valores de convivencia social	121
3.1.3.4 Aprendizaje para propiciar un adecuado desarrollo	128
3.2 Las dimensiones transversales: el tiempo, el trabajo y los nudos sociopsíquicos	131
3.2.1 El Tiempo y su impacto en las expectativas	132
3.2.2-El trabajo y su impacto en las expectativas	136
3.2.3 La comprensión de las expectativas desde el análisis de los nudos sociopsíquicos	139
Sorteando separaciones: la culpa por ser pobre	142
Recuperando a los padres de la infancia	143
Hacia la búsqueda de la estabilidad	145

<b>El Jardín de Infantes de Tiempo Completo y el deseo de ser “sociable”</b>	<b>146</b>
<b>Ser o tener: buscando “ser alguien en la vida”</b>	<b>148</b>
<b>Conclusiones generales</b>	<b>151</b>
<b>Recomendaciones</b>	<b>156</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>158</b>

A mis hijos: Valentín e Iván.

A mis padres: Jorge y Cristina.

A mi compañero de vida: Alejandro

## **AGRADECIMIENTOS**

La culminación de este proceso evoca recuerdos de mi trayectoria, e inevitablemente conduce a mis comienzos.

Surgen reminiscencias donde prevalece la presencia de mis padres, desde el sostén que otorga la educación por, en y para la vida. Desde su capacidad para despertar en mí la curiosidad de niña, convertida posteriormente en una insistente búsqueda del saber.

Fueron sus expectativas acerca de la educación inicial el estímulo para que ingresara, a la edad de 3 años, al Jardín de Infantes Enriqueta Compte y Riqué, espacio que atesoro como mágico entre los recuerdos de mi infancia. La inmensa puerta, el trencito, mi salón, el arenero y mis travesuras, mis amigos, mis maestras, mis dibujos, el conejo y su poema, la canción de cuna, la rueda-rueda, las sorpresas. Primeros aprendizajes y construcciones de mi ser aprendiente.

También evoca a la familia que he construido, la que me ha acompañado y sostenido, comprendiendo las ausencias por esta ardua pero apasionante tarea.

Y finalmente, mi reencuentro desde otros lugares con el Jardín de Infantes: como madre, como maestra, como psicóloga y hoy, como investigadora.

Por todo ello, agradezco a todos aquellos que formaron parte de este proceso:

A mi familia, por acompañarme en todo momento y comprender la renuncia a los tiempos compartidos para la concreción de esta tesis.

A todos los docentes que a lo largo de mi vida despertaron en mí el deseo de aprender.

A la Facultad de Psicología de la UDELAR, por la oportunidad otorgada con la implementación de la Maestría en Psicología y Educación, por la posibilidad de formar parte de la cohorte 2009 y poder elaborar esta investigación.

A mi tutora Ana María, por estar siempre presente ante mis dudas, ansiedades y obstáculos. Por su excelencia académica y calidez humana, pero esencialmente por su respeto por la libertad del otro, habilitadora de autoría y creación. Por insistir en no desistir. Sin duda, un pilar fundamental en este proceso.

A mis compañeros de maestría: Lo cuestionado, reflexionado y articulado en este trabajo encierra el diálogo con estos compañeros de ruta, de debates, sacrificios y

alegrías. Especialmente a Adriana, incansable entusiasta, cuyo estímulo fue fundamental en el desarrollo de este trabajo.

A Patricia, compañera de trabajo y amiga que sostuvo el compromiso con la práctica que realizamos codo a codo mientras realizaba este estudio.

A los maestros y directores de los Jardines de Infantes que colaboraron con entusiasmo en esta investigación, denotando su compromiso vincular con las familias y sus alumnos.

A la ANEP, CEIP, y especialmente, a la Inspección Nacional de Educación Inicial a través de sus representantes, quienes posibilitaron la realización de los encuentros con las familias en los Jardines de Infantes, valorando la construcción del conocimiento en el ámbito educativo.

A los informantes calificados quienes brindaron generosamente su tiempo y sapiencia en pos de la solidez de esta investigación.

Finalmente, deseo agradecer especialmente a cada uno de los padres y madres por confiar los relatos de sus expectativas, quienes eligieron participar desde el deseo de ser escuchados. Por el interés que demostraron hacia la educación de los hijos propios y ajenos.

Por ser ejemplo de que la esperanza de transformación desde la participación continúa viva, siendo el único camino hacia el horizonte de la utopía.

A todos, ¡Gracias!

María Carolina Ponasso García.

Diciembre, 2014

# Introducción

## Fundamentación

En las últimas décadas, el tema referido a las repercusiones de las transformaciones sociales en el ámbito educativo, ha sido de interés para los investigadores en Ciencias Sociales.

En épocas de acelerados cambios que generan incertidumbre —agudizada en la actual época denominada Hipermodernidad— las teorías y abordajes tradicionales resultan insuficientes para dar respuestas a las nuevas realidades, interpelando las prácticas educativas usuales.

En los últimos años el equipo técnico psicosocial de la Inspección Nacional de Educación Inicial a través del Programa Escuelas Disfrutables —dependiente del Consejo de Educación Inicial y Primaria, (CEIP)<sup>1</sup>— asiste a numerosas solicitudes de intervención ante los desencuentros Familia-Escuela<sup>2</sup>.

Este aspecto denota la preocupación por estas situaciones y la articulación del encargo al psicólogo para intervenir en su solución.

En la práctica cotidiana, fundamentalmente en los contextos de alta vulnerabilidad social, se observa, a través del discurso docente, la preocupación por las nuevas demandas de la Familia hacia el Jardín, manifestadas por expectativas que se alejan de la dimensión pedagógica-didáctica tradicional.

Se ha generado un cambio en las expectativas que la sociedad deposita en la educación. Esto impacta en los docentes, produciendo un malestar que puede afectar el vínculo Familia-Escuela, (F-E). (ANEP-CODICEN, 2007).

A fin de comprender esta nueva realidad, diversos estudios se han enfocado en el abordaje de las nuevas demandas hacia la Escuela<sup>3</sup> y de las nuevas demandas hacia la Familia<sup>4</sup>, expresión de la ruptura del contrato original F-E, propio de la modernidad, (Tedesco, 1995: p. 15).

Desde la inserción laboral en dicho ámbito, surgen interrogantes acerca de las tensiones y desencuentros entre ambas instituciones, donde se despierta el interés

---

<sup>1</sup> En adelante: CEIP.

<sup>2</sup> Se utilizará la abreviatura F-E sustituyendo a los términos acoplados Familia-Escuela.

<sup>3</sup> Se entiende a la Escuela en sentido amplio, como institución educativa formal, designación que refiere también al Jardín de Infantes de Tiempo Completo.

<sup>4</sup> Familia como producto social, no hay un único modelo natural, por eso, hablamos de familias. Cabe destacar que se referirá a la Familia como institución, trascendiendo la representación de familia tradicional de antaño, tomando en cuenta la multiplicidad de las formas de manifestación de dicha institución en la actualidad, considerando indistintamente a la madre, padre y/ tutor.

hacia la comprensión de las expectativas de los **padres**<sup>5</sup> hacia la Escuela, en tanto se considera que ofrece un aporte al conocimiento del vínculo establecido entre ambos, de esencial relevancia en el nivel inicial.

La revisión histórica permite observar los cambios acaecidos y su impacto en la Escuela, la cual es centro de las políticas sociales de corte asistencial, legitimando las nuevas demandas. Su implementación instala nuevas prácticas, generando nuevas expectativas que requieren su comprensión. Asimismo, se visualiza la importancia que dichas políticas otorgan al vínculo F-E.

A partir de la década del 70, comienzan a desarrollarse en nuestro país nuevas políticas educativas, frente a una Escuela que no puede responder a los ideales modernos que dieron sentido a su fundación.

Los fenómenos de Globalización, la crisis del capitalismo, y los alcances de las revoluciones tecnológicas, determinan la crisis del Estado Moderno, con importantes repercusiones sociales y económicas, (entre otras, la fragilidad de la institución Familia y los efectos en su capacidad de socialización). Esto influye en los procesos de subjetivación, determinando un cambio en los valores y expectativas hacia las instituciones tradicionales.

En el Uruguay, la crisis institucional y la dictadura militar afectan al sistema educativo, subordinándose al proyecto militar. Las reformas implican la intervención del poder ejecutivo con el debilitamiento del discurso pedagógico y la prevalencia del discurso del orden y del control.

En el nuevo escenario internacional latinoamericano pos dictatorial (mediados de los 80), las agencias internacionales de cooperación, (CEPAL, UNESCO, BID, Banco Mundial), impulsan y orientan las reformas educativas, ejerciendo gran influencia en la definición de prioridades, (basadas en la calidad, eficiencia y equidad).

Los fenómenos globales de precarización, desafiliación y deterioro de las redes de sostén social, intentan ser compensados a través de políticas sociales ejecutadas desde la Escuela.

Enmarcadas en un enfoque de corte asistencialista, se manifiestan a través de marcos legales y regulatorios que le asignan nuevas funciones, (de contención, alimentación, salud, etc.), a través del encargo a la Escuela de su instrumentación práctica.

---

<sup>5</sup> En adelante se denominará “padres” en sentido genérico, representando indistintamente a la madre, padre, tutor y representando al término Familia o familias.

Esta tendencia continúa aún presente, visualizándose con el ejemplo paradigmático de la implementación por parte del MIDES (en el año 2007) de la canasta de alimentación dentro del plan de emergencia, repartida por los docentes a las familias.

Con la instalación del fenómeno de la infantilización de la pobreza, intensificada en los 90, se consolidan las políticas sociales acuñadas en la Escuela, desde las expectativas del Estado de que ésta contribuya a superarla.

A pesar de que en los últimos años se ha reducido, aún continúa la vulnerabilidad de la niñez en grandes sectores de nuestra población. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), el índice de niños<sup>6</sup> entre 0 y 5 años nacidos bajo la línea de pobreza en el año 2008 era del 38%.

En el año 1996 se prescribe la **universalización** de la Educación Inicial (EI)<sup>7</sup>, reconociendo su importancia para disminuir la brecha social, lo que implicó la incorporación de los niños de contextos vulnerables a la educación pública en etapas más tempranas.

En el año 1998 es promulgada la ley N° 17015, determinando como uno de los objetivos de la E.I el fortalecimiento de los vínculos entre la institución educativa, la familia y la comunidad.

Se la concibe como espacio de prevención de los efectos negativos en el desarrollo del niño de las deficiencias de distinto orden.

En la actualidad, la Educación Inicial es obligatoria en los niños de 4 y 5 años, enfatizándose como prioritaria la atención a la población vulnerable en función del contexto socioeconómico.

Con el intento de superar las desigualdades a través de la educación, en el Uruguay, a partir del año 1996, la Administración Nacional de Educación Pública, (ANEP), comienza a crear en forma sostenida las **Escuelas de Tiempo Completo (TC)**<sup>8</sup>, caracterizadas por una mayor permanencia de los alumnos en la Escuela, brindando allí alimentación y cuidados.

Actualmente se proyecta ampliar la cobertura de horario extendido a todas las escuelas públicas, (atendiendo la demanda laboral de los padres y las madres).

Siguiendo esta tendencia, desde las políticas educativas instrumentadas por el Consejo de Educación Inicial y Primaria se habilitan en el año 2013, siete jardines de infantes que se transforman a la modalidad de TC.

---

<sup>6</sup> La palabra niño/niños referirán, en todos los casos, también a niña/niñas.

<sup>7</sup> En adelante: EI.

<sup>8</sup> En adelante: TC

La modalidad de jornada completa en los Jardines de Infantes públicos data del año 1946, bajo la denominación de Jardines de Infantes Asistenciales, que pasaron a denominarse en el año 2004 Jardines de Infantes de Tiempo Completo. Actualmente existen 38 JARDINES de Tiempo Completo y 4 Jardines con modalidad de Tiempo Extendido.

Durante el desarrollo de este estudio, el CEIP, a través de la Inspección Nacional de Educación Inicial, elabora una propuesta para transformar la denominación de Jardines de Infantes de Tiempo Completo a Jardines de Infantes de Jornada Completa. La modalidad de Tiempo Completo, contenida en el Acta 90, no contempla a los Jardines de infantes con esta modalidad, Lezué, R., (2013), comunicación personal.

En concordancia con los objetivos de la educación inicial se apunta, con la nueva denominación, a rescatar la especificidad del área, discriminándola de las propuestas relativas a las Escuelas de TC, que se vinculan con las necesidades del niño en otras etapas del desarrollo.

En el año 2011, el sistema de monitoreo y evaluación de ANEP aplica una encuesta a docentes de Escuelas del Programa Aprender, de Tiempo Completo y de Tiempo Extendido, develando que éstos otorgan gran relevancia al acompañamiento familiar en los procesos educativos escolares. Este factor es incluso más valorizado que su trabajo profesional y que el clima escolar para el logro de los objetivos.

Se asigna, entonces, una mayor importancia a los factores extraescolares que a los escolares propiamente dichos.

Una política fundamental en torno a la relación Familia-Escuela se manifiesta en el artículo 5º de la Ley N° 8012 del año 1926, que establece para la Escuela Pública la creación de la denominada **Comisión de Fomento**. Se convoca para su creación cada año a los padres y a la comunidad, marcando un pacto legitimado con la Familia. Se reconoce entonces la importancia del vínculo F-E en el proyecto educativo, generando y consolidando expectativas mutuas. Su finalidad es la colaboración armónica, en beneficio de la Enseñanza Primaria.

Actualmente la fuerza de la Comisión de Fomento está determinada por el apoyo económico que las familias brindan y no sólo desde la participación e implicancia en el proyecto educativo.

Siguiendo esta perspectiva, la nueva Ley de Educación, (N° 18.347) promulgada en diciembre de 2008, plantea la creación de la **Comisión Nacional de la Educación**

**Pública**, que otorga mayor poder de participación con la formulación de propuestas sobre los temas educativos a otros actores sociales —entre ellos— la Familia.

En el año 2005 se crea el **Programa de Maestros Comunitarios**, del Consejo de Educación Inicial y Primaria, (CEIP), Programa de Infancia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social, (MIDES) con el apoyo de UNICEF.

Entre sus objetivos se encuentra el mejorar el vínculo F-E, partiendo del estudio de la fragilidad de ciertas familias en los sectores de nivel sociocultural bajo y su incidencia en el fracaso escolar, reconociéndose a través de las políticas educativas la importancia del fortalecimiento de dicho vínculo. A fin de lograr la continuidad y complementariedad de objetivos comunes, resulta esencial la comprensión de lo que se juega hoy en el intercambio entre ambas instituciones.

Recientemente se implementó la campaña “Cero Falta” CEIP y UNICEF para sensibilizar sobre la importancia que tiene la asistencia de los niños a la Escuela. Según cifras oficiales, el 41% de los niños y niñas de cuatro y cinco años de las escuelas públicas tienen asistencia insuficiente, siendo mayor en los contextos de mayor vulnerabilidad. Dicha sensibilización implica ineludiblemente integrar a la Familia desde la comprensión de sus necesidades, expectativas e intereses, en pos de salvaguardar el derecho del niño a la educación.

Las transformaciones sociales han repercutido en los objetivos institucionales instituidos, con un replanteo del contrato original entre la Familia y la Escuela. (Tedesco, 1995; Esteve, José M, 1987). Se observa una tendencia al desdibujamiento de las barreras entre ambas instituciones, concomitante a la transferencia de las funciones que originalmente cumplía la Familia y la tendencia a desplazar el cuidado de los hijos<sup>9</sup> a los centros escolares como espacios de contención psicológica y social.

Asimismo, las políticas asistencialistas desarrolladas especialmente en las Escuelas de contextos de pobreza, invaden los espacios pedagógicos que caracterizan a la Escuela tradicional moderna.

Estas transformaciones determinan el surgimiento de nuevas expectativas que reflejan nuevas valoraciones y significaciones hacia la Escuela y hacia la Familia.

La transferencia de funciones y roles que otrora cumplía esta última, desplazan a las funciones pedagógicas, determinando un desdibujamiento de la dimensión profesional del docente, produciendo malestar, (Esteve, J. M, 1987; Cambón, V, De león, D, 2008).

---

<sup>9</sup> Se usará hijo/hijos, entendiéndolo genéricamente también como hija/hijas.

La adjudicación social de estas funciones genera el desacople de expectativas mutuas, instalando una tensión entre ambas instituciones que afecta al vínculo que establecen (Tedesco, 1995).

Éste es particularmente relevante en el nivel inicial, dada la importante dependencia y vulnerabilidad del niño en esta etapa, sujeto en pleno proceso de construcción de su subjetividad.

La Escuela mantiene en la construcción de su demanda el ideal de familia tradicional moderno, sustentando expectativas en torno a ella y desconociendo el alcance de las diferencias actuales, acrecentándose en los contextos de vulnerabilidad, (Rodrigo y Palacios, 1998). Este hecho es señalado como uno de los más negativos para el vínculo entre ambas. De allí la importancia de la comprensión de lo que espera de ella la Familia en el nuevo escenario Hipermóderno.

### **Antecedentes de investigación en la temática o vinculados con la temática de estudio.**

Se advierte una tendencia al estudio de las expectativas en el ámbito educativo orientadas a la influencia de las expectativas de los docentes hacia los alumnos, variable capaz de influir en los resultados académicos. Este fenómeno es denominado “Efecto Pigmalion” por Rosenthal y Jacobson (1968). Cabe destacar que las investigaciones sobre las expectativas tienden a enfocarse en el nivel de la educación común (6 a 12 años) o en el nivel de la educación secundaria.

Numerosas investigaciones destacan la relevancia de la alianza F-E, centrándose en la importancia de la participación de la familia en el éxito de los aprendizajes.

Los estudios de Epstein, (1987, 1990) revelan la importancia del involucramiento de los padres en el proceso educativo de sus hijos.

Rivera y Milicic, (2006) realizan un sondeo sobre las investigaciones que advierten la relación entre el éxito escolar y el rol del entorno familiar y de las expectativas parentales acerca de los hijos en el ámbito académico.

Las expectativas puestas en los alumnos pueden estar influidas por el entorno sociocultural donde se establece la relación profesor-alumno, y por la organización de la Escuela.

Estudios de Schmelkes, (1979) señalan que en el vínculo F-E incide la concepción y expectativas de la Escuela por parte de las familias.

Los prejuicios que descalifican las capacidades de las familias en sectores pobres y las expectativas frustradas afectan tanto a los padres como a los docentes.

Beirute, T. (2012) indaga sobre las investigaciones acerca de la relación entre las expectativas y el medio social.

Diversos estudios han mostrado la existencia de una relación entre el contexto socioeconómico y las expectativas y aspiraciones educativas de los jóvenes. Éste influye de alguna manera en la subjetividad, reproduciendo sus condiciones sociales sin ser esto advertido por los sujetos. La autora cita estudios realizados por Vaisey (2009) sobre las aspiraciones y expectativas educacionales de jóvenes estadounidenses, quien confirma la existencia de esta relación. Señala además que existe una brecha entre un plano ideal y otro más real (aspiraciones versus expectativas).

Concluye que es más probable que las personas pertenecientes a contextos de pobreza no consideren a la educación como algo deseable en comparación con otras alternativas, lo cual puede motivarlos a tomar decisiones y estrategias de vida que tienden a ser desventajosas a nivel socioeconómico.

(Vaisey, 2009) considera importante que los estudios apuesten no sólo a los factores estructurales, sino también a la comprensión de los valores y las actitudes, destacando la dimensión subjetiva.

Álvarez, B e Iriarte, N (1991), indican que las investigaciones en América Latina han revelado la incidencia de las expectativas de las madres en el desempeño de sus hijos y en la permanencia en el sistema educativo.

Cerri, (1993) plantea que los niveles de compromiso con la Familia dependen del contexto socioeconómico.

Otros estudios han revelado que en las familias en condiciones de pobreza, la ausencia de movilidad social y de un futuro colectivo, impactan sobre su capacidad para estructurar identidades, proyectos y justificar sacrificios. (Rodrigo y Palacios, 1998).

Roberto Miranda (1995) analiza las expectativas sobre la Escuela, planteando que en los sectores pobres éstas se encuentran reducidas por los escasos rendimientos y fundamentalmente, por la presión vivenciada ante el fracaso escolar.

El informe elaborado por la Unidad de Medición de Calidad Educativa y el Grupo de Análisis para el Desarrollo del Ministerio de Educación de Lima, Perú, (2000), plantea que el nivel educativo de la madre se relaciona con las expectativas: cuanto mayor es su nivel educativo, mayores son las expectativas de que sus hijos alcancen un nivel educativo superior. Por otro lado, existe una relación entre las expectativas de los

padres y la historia educativa de los hijos: a mayor repetición, menores expectativas sobre su futuro educativo.

Asimismo, a mayor expectativa, mayor tendencia a disminuir las inasistencias y a seleccionar el centro educativo, basándose en aspectos relacionados con la disciplina y la formación moral, lo que favorece los aprendizajes.

La valoración de la institución Escuela incide en el encuentro y en la frecuencia de la asistencia (Assael, Edwards, 1989), así como también en el éxito de los aprendizajes, (Cristián Bellei, C, Muñoz B, Pérez L. M, Raczynski D., 2004). No obstante, según los autores existen posturas divergentes en las investigaciones sobre el valor social de la Escuela con respecto a la educación.

Laura Cerletti (2005), señala que los discursos de lo que las Escuelas deberían hacer, tener, dar, y enseñar se relacionan con las demandas de un control disciplinario estricto, (orden, ejercitación, cantidad de materias, etc.).

Otra investigación realizada por Cafiero (2009) plantea que los padres de sectores populares valoran la escuela, destacándose la búsqueda de integración social y la socialización en un lenguaje y en conocimientos comunes, así como también la contención y el cuidado de los hijos.

El estado actual de las investigaciones en nuestro medio demuestra la misma tendencia general a enfocar los estudios desde los docentes o desde el centro educativo.

Algunos estudios referidos a los conflictos suscitados ente la Familia y el Jardín, a partir de las expectativas docentes, demuestran que la falta de continuidad entre lo propuesto por el Jardín y lo establecido por las familias representan expectativas negativas con referencia al futuro de los niños, (Nathan, 2005).

Otro estudio sobre las diferencias de preferencias de los padres en la elección del Jardín de Infantes de Tiempo Completo<sup>10</sup> (JI TC) con respecto a otro tipo de propuesta educativa concluye que en los Jardines de tipo asistencial aparecen necesidades y expectativas alejadas de las pedagógicas enfocadas tanto en los niños como en los padres.(Fernández, 2004)

En la investigación “Un panorama sobre los valores en el Uruguay”, (Etlín, 2010), parte del análisis del bajo rendimiento y de los niveles de deserción en los quintiles más vulnerables. Concluye que la educación no se tomaría como valor para la autorrealización ni como factor de progreso, desconociendo su fin práctico.

---

<sup>10</sup> En adelante: JI TC.

Germán Rama (1990) realiza una investigación dentro de los programas de la Oficina de Montevideo de la CEPAL, dando a conocer en su informe que en el sistema escolar la educación materna cumple una función que denomina inmunológica del fracaso escolar.

Tomar en cuenta la realidad psico-socio-cultural requiere comprender las valoraciones de los padres acerca de la Escuela, pretendiendo esta investigación contribuir con un aporte hacia su comprensión.

La posibilidad transformativa de las políticas que se implementan hacia las poblaciones en condiciones de extrema vulnerabilidad social, requiere realizar estudios sistemáticos con el objetivo de indagar en sus características, lo que implica el abordaje de las expectativas que las familias presentan hacia la Escuela.

Difícilmente la Escuela pueda asumir sus responsabilidades y reconstruir la legitimidad perdida si no comprende las demandas de su tiempo y la dialéctica con la diversidad de las realidades sociohistóricas que la producen.

De ahí la importancia de contextualizar a ambas instituciones en el devenir histórico, centrándonos en la comprensión de las características de la Hipermodernidad y en la profundización de sus alcances.

A través de este estudio se pretende analizar las expectativas que los padres, madres y/ o apoderados tienen acerca del Jardín de Infantes de Tiempo Completo, en función de los nuevos encargos hacia la Escuela, y de las representaciones que sobre la misma han construido a partir de los cambios en las funciones de origen.

Se enfocará el estudio en los contextos de mayor vulnerabilidad social, (quintil 1 de acuerdo a la categorización del Departamento de Estadística Educativa, ANEP, CEIP, 2013), donde se intensifica la brecha entre las expectativas proyectadas y la realidad presente.

Este enfoque pretende profundizar en la comprensión de lo que genera tensión y desencuentro entre ambas instituciones a partir de la naturaleza de los sentidos y valoraciones hacia la institución educativa, posibilitando un aporte en lo que refiere a lo que se juega en dicho vínculo.

Se apunta al análisis los posicionamientos subjetivos en función de las vivencias de los padres en torno a los JI TC, tomando en cuenta los niveles manifiestos y latentes de la dimensión sociopsíquica.

Se pretende analizar la Escuela desde el interjuego de lo singular y lo colectivo, desde la confluencia de los agentes externos e internos, dando cuenta de la articulación de los nudos sociopsíquicos.

La ruptura del pacto social y sus consecuencias psicológicas, culturales y simbólicas, el consiguiente descreimiento de la Escuela como promesa de cambio, las nuevas funciones transferidas y la dificultad para mediatizar un proyecto a futuro en la Hipermodernidad y particularmente, en los contextos de alta vulnerabilidad, determinan el escenario de esta investigación.

### **Interrogantes y delimitación del problema de investigación**

La confrontación de expectativas y aspiraciones de las familias se traduce en un discurso que da cuenta de determinadas representaciones y percepciones, sobre los jardines de infantes de TC, aspecto que se plasma en la práctica cotidiana que realizo como profesional en dicha institución.

Este estudio constituye una aproximación a la llamada alianza F-E a fin de conocer y comprender algunas de las transformaciones que ha sufrido la misma durante las últimas décadas, en especial en los contextos en situación de pobreza y vulnerabilidad que impactan en la dimensión singular y colectiva de los sujetos involucrados.

Se pretende develar en el discurso los sentidos que los padres construyen en torno al JI TC, a través de las expectativas hacia éstos, apuntando a contribuir con aportes hacia la comprensión del vínculo que establecen.

Despierta mi interés el profundizar y lograr una mayor comprensión de los encuentros y desencuentros entre ambas instituciones. Encuentros que significan contención para las subjetividades en juego. Desencuentros que producen malestar en los docentes, en los padres, impactando en el niño, dada su dependencia de las figuras significativas adultas.

Los primeros acercamientos a otras realidades más allá de la familiar dejarán profundas huellas en su psiquismo en construcción.

Considero que analizar los sentidos construidos por las familias contribuirá a ampliar la mirada para enfrentar los desafíos que imponen las nuevas políticas educativas, que apuntan a revertir los efectos negativos generados en esta época sobre los niños y niñas en contextos de vulnerabilidad.

Se trata de analizar los relatos elaborados por las familias acerca de la educación, no sólo para conocer cuál es su posicionamiento ante el JI TC, sino también para indagar

cómo se construyen y cómo se producen dichas expectativas desde la dimensión social y psicológica.

Las conceptualizaciones desarrolladas y la práctica profesional en los Jardines de Montevideo, despiertan interrogantes acerca de las expectativas que tienen los padres de los Jardines de Infantes Públicos de TC, tema de interés en la situación educativa actual:

-¿Cuáles son las nuevas expectativas de las Familias de un contexto de alta vulnerabilidad social acerca de los JI TC, en el contexto histórico de la Hipermodernidad?

-¿Cuáles son las expectativas más relevantes en las Familias de dicho contexto?

-¿En qué funciones cumplidas por el Jardín de infantes público se centran las nuevas expectativas de la familia de estos contextos?

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Analizar las expectativas de las familias con respecto a la institución Jardín de infantes en la Hipermodernidad.

### **Objetivos específicos**

-Desarrollar la especificidad de las expectativas de las familias hacia los Jardines de Infantes de Tiempo Completo en las zonas de más alta vulnerabilidad social (quintil 1) de Montevideo.

-Analizar cuáles son las dimensiones en las que se expresan dichas expectativas

-Aproximarnos a la comprensión de los motivos que las suscitan.

# Capítulo 1 Marco referencial teórico

## 1.1 Las transformaciones en la Hipermodernidad

De acuerdo con Lipovetsky, (2006), transitamos por una nueva época signada por la exacerbación de los pilares de la modernidad, denominada Hipermodernidad, que instala una sociedad caracterizada por el movimiento, la fluidez, desligada de los grandes principios estructuradores de la modernidad.

El término intenta resaltar que no desaparecen los rasgos de la época anterior, “modernidad elevada a una potencia superlativa”, (Lipovetsky, 2006) siendo la diferencia la intensificación de sus características y de sus consecuencias. Refiere el autor: “...el fin del modernismo negador de lo antiguo no significa el eclipse de lo moderno, muchos rasgos del fenómeno evidencian lo contrario, un nuevo impulso de modernización de la cultura [...] Lo que hay en circulación es una segunda modernidad, desreglamentada y globalizada, sin oposición, totalmente moderna, que se basa en lo esencial en tres componentes axiomáticos de la misma modernidad: el mercado, la eficiencia técnica y el individuo. Teníamos una modernidad limitada y ha llegado el tiempo de la modernidad acabada.” (Lipovetsky, 2006).

La Hipermodernidad advierte la destrucción de las estructuras colectivas de sentido, de la orientación hacia el hedonismo, del consumismo invadiendo las esferas de la vida social, de la seducción como forma de regulación social.

Las grandes instituciones sociales que comenzaron a perder su sentido en la posmodernidad tienden a ser cuestionadas, dejando de proporcionar la sólida armazón estructuradora de antaño.

El debilitamiento del poder regulador de los grupos, (familia, religión, cultura de clase), genera un individuo móvil, fluido, inestable. Esto conlleva transformaciones en los procesos de subjetivación bajo diversas manifestaciones.

Estos aspectos determinan transformaciones en los valores colectivos internalizados. Los procesos de individuación agudizados en la Hipermodernidad comportan modos de vida que tienden a erigirse por procesos individuales más que grupales.

La idea de progreso también se debilita como idea colectiva, convirtiéndose en una aspiración individual.

El hedonismo como individualismo exacerbado se caracteriza por la búsqueda del logro de las ambiciones personales, enmarcado en un tiempo de inmediatez, aceleración y dificultad para mediatizar la acción.

La vivencia del tiempo se centra en el presente, con dificultades para mentalizar el futuro, afectando la inscripción del deseo y su proyección en lo social.

Desde la perspectiva de este autor (Lipovetsky, 2006), la Hipermodernidad denota una sociedad del consumo y de la publicidad, hacia el placer inmediato.

Al mismo tiempo, coexiste una importante ansiedad sobre el futuro, a raíz de la aceleración de los cambios, las crisis económicas y el consecuente acrecentamiento del desempleo.

Se plantea el aumento del temor con referencia a los temas de salud y enfermedad. Como paradoja, se instala una ideología de la prevención ante posibles amenazas en desmedro del disfrute.

El individuo hipercontemporáneo, según Lipovetsky, (2002), es más autónomo, pero frágil ante las pesadas exigencias de su tiempo y ante esta vivencia del porvenir de riesgos e incertidumbres, generadores de angustia.

En tiempos hipermodernos preocupa la incertidumbre de un futuro profesional incierto y la educación de la niñez en un contexto conflictivo. (Lipovetsky, 2006).

Se produce un cambio en el estatuto de la ciencia y del lugar del conocimiento científico, donde no existen el monopolio del saber ni verdades absolutas.

Las opiniones de expertos compiten con el saber lego y con la racionalidad social. Se trata de una “sociedad de la información” inmediata, omnipresente, efímera e incierta.

El conocimiento se concibe desde un interés instrumental, (Lipovetsky, 2002).

Como consecuencia, el posicionamiento ante la Escuela, (cuyo encargo original se erigía sobre la transmisión de saberes legitimados y estables), se transforma.

Por otra parte, la confianza se centra más en los conocimientos y la tecnología que en las relaciones humanas. “...en general la inmediatez y la inestabilidad también se transfieren a los vínculos, sin la posibilidad de generar relaciones de confianza tales como solíamos pensarlas”. (Nión Celio, 2007)

Estas transformaciones tecnológicas determinan nuevos modos de relacionamiento vincular, acentuándose los anteriores. Los intercambios no sólo son posibles ante la presencia del otro. Asimismo, es posible la simultaneidad, desdibujándose las fronteras espacio-temporales.

Según Giddens, (1993: pp. 31-32) se produce un proceso de desanclaje definido como “...el despegar las relaciones sociales de sus contextos locales de interacción y re-estructurarlas en indefinidos intervalos espacio-temporales.”

Recurriendo a la metáfora de lo líquido en oposición a las formas sólidas, Bauman (2003) acuña el término modernidad líquida para describir la sociedad actual, generadora de una realidad fluida y sin enclaves. Las estructuras sociales tienden a no perdurar.

Siguiendo al autor, se trata de tiempos líquidos en contraposición con la solidez de la modernidad, donde la incertidumbre dificulta la planificación a largo plazo.

La configuración de las relaciones humanas es precaria, transitoria y volátil.

Los vínculos afectivos tienden a ser de escasa solidez, diluyéndose bajo la búsqueda de un consumo inmediato.

Los procesos de construcción vincular no admiten esfuerzos prolongados, tendiendo a la utilidad y a la pronta satisfacción.(Bauman,2003).

El consumismo crea nuevas necesidades y obtura la capacidad de tolerar la espera.

Se concede prioridad al presente por sobre el futuro.

Estas transformaciones histórico-sociales generan inseguridad, (sociedad del riesgo, según Beck, 2002) y conllevan una resignificación de las expectativas hacia las instituciones sólidas que aseguraban la posibilidad de los proyectos de vida, (desencantamiento) y sobre el valor del conocimiento como forma de asegurar la anticipación del futuro y una promesa de cambio.

Basándose en el planteo de este autor, las expectativas hacia la Escuela como institución sólida de otrora variarán en función de la pérdida de ciertos encargos fundacionales relacionados con los proyectos de vida modernos, fundamentalmente los referidos a la posibilidad del cambio en el status social y progreso a través del conocimiento.

Además de la pérdida de los grandes relatos de la modernidad, (Lyotard, 1991) — entre los que se destacaba la relación Escuela-inserción laboral-status social— el desarrollo de la globalización y de la sociedad de mercado ha generado nuevas formas de pobreza marginación y precariedad laboral.

Aparece en primera escena el temor a la pérdida de las fuentes laborales y a la desafiliación social. La sociedad hipermoderna está sometida al riesgo y a una inseguridad impredecible. Las biografías del bienestar se convierten en biografías de riesgo, pierden la seguridad material futura y la identidad social. Beck, (2002)

El incremento de los riesgos sigue un proceso de desigualdad social.

Bauman (2013), reflexiona sobre el rol de la educación en sociedades de incertidumbre e inestabilidad, que socavan los fundamentos de la solidaridad social.

Plantea la crisis profunda de la “educación sólida” a partir de una mirada hacia la realidad contemporánea y sus parámetros de valor y de demanda educativa.

En los Estado – Nación, la Escuela como estructura de pertenencia y de dominación, comportaba también oportunidades de liberación, a través de la construcción de proyectos de vida a largo plazo, erigidos en un presente seguro y estable. La modernidad sólida se asentaba en la idea de que la voluntad arraigada en esta institución aseguraría el cumplimiento de proyectos en el futuro (Bauman, 2002).

Siguiendo a este autor, en la modernidad líquida, la ética del trabajo es desplazada por la estética del consumo, suplantando a las estructuras institucionales modernas que otorgaban seguridad y confianza en el futuro.

Estas son sustituidas por otras más transitorias y menos sólidas, con dificultades para orientar y dar sentido a largo plazo a la vida individual y colectiva (Bauman, 2002).

De acuerdo con Lipovetsky (2006) si bien la sociedad hipermoderna ha cambiado la escala de valores, esto no supone su aniquilación, coexistiendo generaciones con valores e intereses diferentes, lo que dificulta el diálogo intergeneracional.

Las nuevas generaciones educadas bajo las expectativas de la superación del status social de los padres, se enfrentan con una realidad signada por la dinámica volátil del empleo, donde las instituciones educativas, creadas y concebidas como proyectos emancipadores orientados hacia un futuro de progreso y justicia, carecen cada vez más de sentido.

La modernidad líquida tiende a no apoyarse en este proyecto, pues lo duradero y los procesos a largo plazo no pertenecen a la lógica del consumo imperante.

La educación no es concebida en esta etapa como un proceso en el que se acumulan los conocimientos de manera gradual y progresiva con el objeto de lograr un resultado final que persista en el tiempo, tal como ocurría en el pasado (Bauman, 2007). Como consecuencia, coinciden los autores mencionados, se altera el lugar de la educación en tanto ésta requiere de procesos temporales para la consecución de los resultados a partir de las expectativas formuladas.

En síntesis: Diversos autores han analizado los tiempos actuales teniendo en muchos de sus planteos aspectos coincidentes. Parfraseando a Ana María Araújo (2013) “el concepto de Hipermodernidad, (Aubert, 1993-2007) se articula con la concepción de Z. Bauman al evocar las sociedades líquidas (1999); con la noción de sociedades de riesgo de U. Beck (1994); con la crítica del cyber mundo que avanza Paul Virilo (2005); con la fundamentación de Richard Sennet (2000) sobre las nuevas formas de la cultura del capitalismo financiero y del neo-liberalismo simbólico y real.”

## 1.1 1 El tiempo en la hipermodernidad: Un tiempo sin tiempo

Las perspectivas de los autores mencionados son coincidentes en el análisis de la vivencia del tiempo en esta realidad histórica. El enclave en el presente, la búsqueda de inmediatez, lo perentorio, la dificultad de la espera, la velocidad de los cambios, lo efímero de lo novedoso.

Ana María Araújo en su obra "Todos los tiempos, el tiempo" (2013), plantea al tiempo como analizador de lo que acontece en esta sociedad actual.

El tiempo atraviesa la vida cotidiana del sujeto hipermoderno, refiere la autora, afectando su modo de ser, estar y proyectarse en el mundo; "la relación al tiempo depende de la relación entre el contexto sociohistórico y la manera como el sujeto se inscribe en ese contexto" De Gaulejac (2013)

"Los sujetos producen historias, producen la realidad que los rodea: producen tiempo; y la sociedad, la cultura y el tiempo social, simultáneamente, construyen, van construyendo los sujetos concretos y su tiempo", Araújo (2013). Se presentan nuevas formas en la construcción de la subjetividad.

Refiere Aubert, (2013) "la nueva vivencia del tiempo implica una transformación en el vínculo con los otros marcado por lo efímero".

A diferencia de la Modernidad, las sociedades se construyeron desde su unificación. "El tiempo de la modernidad era el tiempo de lo calculable... en estas sociedades hipermodernas, esta temporalidad del tiempo mecánico se exagera y es tan fuerte que se pierde aún más el sentido de la vida, el tiempo de vida" (Kobayashi, 2013).

El tiempo acelerado de la sociedad contemporánea se refleja en la producción y en el consumo, "toda demora, dilación o espera se ha transformado en un estigma de inferioridad" Bauman, Z. (2007)

Con los avances tecnológicos, la percepción del tiempo se ha transformado, en tanto lo que antes parecía lejano, ahora aparece en el instante. Desde la perspectiva de Aubert, N (2013), "La conjunción entre la aparición de las nuevas tecnologías de la comunicación,(...)y el triunfo del capitalismo financiero, fundado en una exigencia de rentabilidad a muy corto término, determinan tres formas nuevas de vivir el tiempo. "la instantaneidad permitida por estas tecnologías de la comunicación, la inmediatez que apunta a lograr la respuesta al instante que exagera la exigencia de rapidez para obtener el resultado (...) y el concepto de urgencia en detrimento de lo importante". En la modernidad, "La rutinización del tiempo mantenía el lugar íntegro, compacto y sometido a una lógica homogénea." (Bauman, 2002).

En contraposición, en la Hipermodernidad se ha perdido tanto el pasado como el futuro. El pasado ha dejado de ser la tradición y el referente que permitía entenderse en un mundo con tareas asignadas claras y estables. Los acelerados cambios dificultan la proyección del futuro, tornándose impredecible. Prevalece el temor ante un futuro incierto.

Toda idea de proyecto es inseparable al de temporalidad, la incertidumbre que caracteriza la realidad actual, influirá en la construcción de proyectos.

En la búsqueda de un sentido individualista, el hombre hipermoderno se caracteriza por la dificultad para asumir objetivos a largo plazo, centrándose narcisísticamente en su realización personal, cuyo significado y los medios para conseguirla varían.

Preocupado por su bienestar, cada vez se percibe más indiferente con su prójimo.

El imaginario social está dominado por la lógica capitalista que canaliza los fantasmas, deseos, aspiraciones, el tiempo.

Se excluye a todo aquel que no puede acceder a ese mundo. Se trata de un tiempo centrado en la utilidad y el productivismo, transformando la construcción de subjetividades

En una subjetividad atravesada por un tiempo contemporáneo caracterizado por la velocidad, la inmediatez y la sustitución de un instante por otro, es relevante poder construir un proyecto basado en modelos socialmente valorados.

Mientras que estos modelos identificatorios queden reducidos a la inmediatez del tiempo presente, la posibilidad de historizar y de proyectarse en un tiempo futuro, se encontrará limitado.

La conceptualización de las expectativas se articula con el concepto de tiempo, de acuerdo a cómo se concibe en cada momento histórico.

Pensar en las expectativas nos remite a la posibilidad de los individuos de concebir proyectos, lo que involucra el concepto que se maneje del tiempo y de la capacidad de articular pasado, presente y futuro, clave para historizar la propia trayectoria de vida.

La incertidumbre sobre el futuro que caracteriza la realidad actual, impacta en la construcción de los proyectos de vida.

Por tanto, la vivencia del tiempo en la Hipermodernidad influirá en la construcción de las expectativas en torno a lo que se espera de las Instituciones Educativas.

## **1.2 Aproximación al concepto de expectativa**

La conceptualización del término expectativa como objeto de estudio en las ciencias sociales resulta compleja, ya que en función de los diferentes paradigmas el término adquirirá sentidos distintos.

El constructivismo social entiende que toda interacción social provoca en los actores la creación de representaciones mentales de las acciones del otro, que se institucionalizan haciéndose habituales en los individuos y en la sociedad.

Siguiendo a Berger y Luckmann, (1968), “la realidad se construye socialmente”.

Desde este paradigma entendemos a las expectativas de las familias como constructo social, producto de un contexto socio histórico y cultural que determina un universo de representaciones, creencias, valores y actitudes, atravesado por las condiciones materiales de vida que reflejan la realidad cotidiana. Se producen por la interacción de la persona con la situación en la que se encuentra, vinculándose con la percepción subjetiva, construyéndose y reconstruyéndose en dicha interacción.

Etimológicamente, el término expectativa deriva del latín *expectatum*, que significa “mirado” o “visto”, o posible de visualizarse.

La Real Academia Española la define como la esperanza o anhelo de realizar o cumplir un determinado propósito.

Otra definición de interés aparece en el diccionario de la lengua española (R.A.E., 2005) entendiéndolo por expectativa “cualquier esperanza de conseguir una cosa, si se depara la oportunidad que se desea”.

El análisis de estas definiciones señala que las expectativas se asocian con la posibilidad razonable de que algo se concrete, a partir de una situación incierta pero viable.

Algunos autores establecen la diferencia entre los conceptos de aspiración y expectativa, entendiéndolo que las primeras se basan con mayor énfasis en las fantasías mientras que las expectativas involucran aspectos más realistas.

Esto implica cierto conocimiento de sí mismo de las capacidades e intereses propios y de aspectos relacionados con el contexto. Ambos aspectos constituyen un punto clave en la construcción de proyectos.

En el plano educativo, las expectativas suelen ser confundidas con las aspiraciones, Si bien se conforman a partir de éstas, también lo hacen en función de condicionantes o factores limitativos reales.

En este sentido, las expectativas de las familias hacia la Escuela, así como también las de la Escuela hacia la Familia se asientan sobre las posibilidades de lo que ambas se ofrezcan mutuamente, dentro de la situación de incertidumbre sobre lo que pueden o no satisfacer.

A lo largo de la historia estas expectativas se transforman en la medida en que la alianza construida se transforme.

Para replantear la relación F-E, habría que reformular el pacto fundacional y sus transformaciones desde la pregunta sobre qué tienen Escuela y Estado para ofrecer a las Familias, y qué esperan éstas. Cómo se construyen y vivencian en el entrecruzamiento de la historia colectiva y subjetiva.

La Sociología Clínica apuesta a la articulación de lo psicossimbólico y lo sociohistórico, partiendo de la concepción de que "todo hecho social, toda historia personal tiene una dimensión múltiple: psicológica, social, cultural, simbólica, económica", (Araújo, 2000). Desde esta perspectiva se entienden las expectativas como expresión de lo colectivo y singular, donde confluyen las dimensiones manifiesta y latente del psiquismo, producto de los entrecruzamientos psicosociales, (nudos sociopsíquicos que habitan al sujeto). Allí convergen culturas, subjetividades, ideologías, deseos, historias y trayectorias familiares, sociales, económicas, implicando un vínculo que se dirige hacia lo que se espera del otro.

La Sociología Clínica establece un diálogo interdisciplinario con el psicoanálisis, en tanto le otorga un lugar relevante a la comprensión de la dimensión deseante del sujeto y a sus alienaciones al deseo del Otro, propiciando la búsqueda hacia el propio deseo<sup>11</sup>. Para ello es ineludible la reconstrucción de su historia y el cambio en el posicionamiento subjetivo.

El sujeto busca ser objeto del deseo y de reconocimiento del Otro, denotando su condición social. En tanto el deseo se constituye en la relación dialéctica con los deseos de los otros significativos, se plasma allí la dimensión social que comporta todo vínculo.

La dimensión deseante se expresa veladamente en cada expectativa, siendo expresión del entramado entre lo singular y lo colectivo y del intento de su realización fantasmática.

### **1.3 Acerca de las instituciones**

Las diferentes referencias al concepto de institución dan cuenta de la Polisemia del término y la complejidad de su conceptualización.

Según refiere Cristina Heuguerot, (2013, (comunicación personal, 2013), es un concepto complejo que tiene varias dimensiones. Una dimensión relacionada con lo más visible y lo más concreto, que es la dimensión organizativa, pero también abarca la dimensión psicossimbólica, sociohistórica y además, existencial. Es un entramado

---

<sup>11</sup> El deseo es siempre deseo del Otro, tal como lo teoriza Lacan, 1964 en el Seminario 11.

complejo que admite el análisis desde distintas perspectivas, que requiere de una visión de totalidad, una mirada compleja, de acuerdo con lo que se pretenda investigar o intervenir.

René Loureau, (1975), pensador de la corriente denominada análisis institucional, plantea tres acepciones acerca de la institución: como norma universal o atravesamiento, como hecho social fundacional o como forma visible u organización. La institución como un conjunto de Normas universales que preceden y se imponen al sujeto como ser social, atravesándolo en su cotidianeidad a lo largo de todo su proceso vital.

Como hecho social o fundacional se relaciona con los acontecimientos históricos que marcan la historia del sujeto, tanto filogenética como ontológicamente, determinando cambios en la forma de relacionamiento vincular entre personas, grupos u organizaciones.

Desde esta perspectiva, se concibe a las instituciones como formas de relaciones sociales, generalizadas, que se instrumentalizan en las organizaciones y en las técnicas donde son producidas, reproducidas, transformadas y/o subvertidas.

Existe Institución cuando hay reglas, modos de transmisión y cierta influencia sobre el funcionamiento de una sociedad, (Corea y Lewkowicz, 2004).

Toda institución expresa la posibilidad de lo grupal y lo colectivo para regular el comportamiento individual. Representa la custodia del orden establecido, la protección de una lógica con la cual organizar el mundo, de otro modo caótico y amenazante, (Fernández, 1994).

Al mismo tiempo, las instituciones no sólo reproducen, conllevan la posibilidad transformadora desde el interjuego entre lo instituido y lo instituyente, tal como lo desarrolla Castoriadis (1983)

Establecen un marco regulador de las relaciones sociales, definiendo lo permitido y lo prohibido, brindando el sentido de las acciones a nivel individual, grupal y organizacional.

Castoriadis entiende a la institución como una red simbólica socialmente sancionada donde se articulan un componente funcional con uno imaginario, adquiriendo relevancia la dimensión vivencial de los sujetos.

El concepto de “imaginario social” que elabora, constituye una categoría clave en la interpretación de la comunicación en la sociedad.

A través del espacio de la comunicación pública se producen identidades, creencias; lo imaginable, lo deseable, lo pensable de cada sociedad. Por lo tanto, también las expectativas de cada sociedad en torno a temas claves en su existencia.

René Kaës, (1989) plantea desde una perspectiva psicoanalítica que “la institución nos precede, nos sitúa y nos inscribe en sus vínculos y sus discursos. Toda institución es

productora de subjetividad así como también la subjetividad participa de la producción social y ésta a su vez es coproductora de subjetividad”. Denomina vínculo instituido al “Vínculo que se determina por efecto de una doble conjunción: la del deseo de los sujetos de inscribir un vínculo en una duración y en una cierta estabilidad y la de las formas sociales que de diversas maneras reconocen y sostienen la institución de este vínculo.”

Profundizando estos aspectos desde la articulación sociopsíquica, Devereux, (1973), plantea que cada cultura habilita en la conciencia de los sujetos determinadas manifestaciones del psiquismo, exigiendo la represión de otras. Por tanto, los integrantes de una misma cultura compartirán determinados conflictos inconscientes que los identifican. Las instituciones son factores primordiales de la reproducción de la estructura social en todas sus dimensiones. Las formas institucionalizadas perpetúan determinadas maneras de entender el mundo y fundamentalmente, de relacionarse, reproduciendo también las relaciones sobre las cuales se fundan las desigualdades y el poder.

“...las instituciones que preservan la subsistencia del conjunto social son también maneras de preservar la particular forma como se ha distribuido el poder para el uso privilegiado de bienes económico, sociales y culturales“. (Fernández, 1994, p.19)

Como ámbito de reproducción de la estructura social, en toda institución subyacen relaciones sociales que se le imponen al sujeto mediante procesos inconscientes, presentándosele de forma externa y naturalizada: "La institución es el equivalente en el campo social de lo que es el inconsciente en el campo psíquico. Lo cual se expresa en otros términos por medio de la fórmula: la institución es el inconsciente político de la sociedad". (Lapassade en Fischer, G., 1992)

Estos procesos inconscientes de reproducción de desigualdades determinan formas de ser y esta, de proyectarse en el futuro, influyendo en las expectativas que se construyen sobre lo que se espera del relacionamiento entre las distintas instituciones.

El estudio de las expectativas con respecto al JI TC requiere del análisis de estas dimensiones y del interjuego entre lo que ésta ofrece desde su encargo y la demanda social, materializándose de alguna manera en las expectativas que expresa cada singularidad en cada subcultura.

### **1. 3.1 Institución y producción de subjetividad**

Castoriadis (1975) plantea que la sociedad no es un todo homogéneo, sino un magma de significaciones imaginarias. Cada sujeto está precedido, aún antes de su nacimiento, de un universo simbólico propio de la sub cultura de la cual emerge. Dicho universo simbólico, propone valores y creencias, que se incorporarán al sistema de ideales del yo del sujeto, regulando sus deseos.

Piera Aulagnier (1975) basándose en los aportes de C. Castoriadis (1975), plantea que el sujeto se desarrolla primordialmente en el ámbito familiar, espacio psicosocial por excelencia, en el cual el Yo puede advenir.

Asimismo considera relevante en la constitución del psiquismo lo que sucede en la escena extra familiar, determinada por la influencia social y cultural de los padres. De acuerdo con la autora, en la relación individuo/sociedad existen tres espacios claves de investidura para el niño: El familiar; el escolar (posteriormente el grupo de pares en la adolescencia y el ámbito laboral y de amistad en el adulto), y el espacio social, donde se comparten intereses, proyectos y esperanzas, (por tanto, expectativas). Resalta el efecto que tiene el discurso parental sobre el niño, el que debe considerar la ley a la cual ellos mismos están sometidos.

Destaca los efectos de imposición sobre éstos del registro socio cultural, o sea, el discurso ideológico de las instituciones sociales.

Por ende, la relación de los padres con el niño conlleva la huella de la relación parental con el medio social al cual pertenecen, cuyos ideales los padres comparten.

Siguiendo este planteo, el discurso de las instituciones influirá en el orden de lo que se espera del niño, de las expectativas acerca de su futuro, de la posibilidad o no de transformación que se deposite en la Escuela en función del contexto donde esté inserta, etc.

Desde esta perspectiva, la producción de subjetividad es un proceso de articulación sociopsíquica que “no es meramente mental o discursiva sino que engloba acciones y prácticas, (...) que se produce en el entre, con otros y que es, por lo tanto, un nudo de múltiples inscripciones deseantes, históricas, políticas, económicas, simbólicas, psíquicas” (Fernández y otros 2008; p.9).

Giorgi (2006) considera este proceso como las “diferentes formas de construcción de significados, de interacción con el universo simbólico-cultural que nos rodea, las diversas maneras de percibir, sentir, pensar, conocer y actuar, las modalidades vinculares, los modelos de vida, los estilos de relación con el pasado y con el futuro, las formas de concebir la articulación entre el individuo (yo) y el colectivo (nosotros).

Es parte de los procesos de autoconstrucción de los seres humanos a través de sus prácticas sociales“.

René Kaës (1993, p.327) plantea que “el individuo es para sí mismo su propio fin y que al mismo tiempo es miembro de una cadena a la que está sujeto; (...) los padres constituyen al niño en portador de sus sueños de deseo no realizados y que el narcisismo primario de éste se apuntala en el de los padres;(…) el Ideal del Yo es una formación común a la psique singular y a los conjuntos sociales“.

Las representaciones sobre el Jardín de Infantes forman parte de ese sistema de ideales, incluyendo las prescripciones y prohibiciones acerca de lo esperado para cada uno, y que incluyen las representaciones acerca de la escuela, la niñez, el maestro etc.

En este marco, las expectativas de la familia actual entrelazan deseos, aspiraciones, ideales, permitidos o no socialmente, dentro de una determinada cultura y de un determinado contexto socio económico e histórico, expresando a nivel discursivo los nudos sociopsíquicos como expresión de lo singular y lo colectivo habitando en el sujeto, (tal como lo conceptualiza la Sociología Clínica). En dichas expectativas se manifiestan asimismo las relaciones sociales que establece cada familia, su status social, su posicionamiento con respecto a la Escuela, la dimensión ideológica, etc.

### **1.3.2 Las transformaciones de las instituciones en la hipermodernidad y sus alcances en la producción de subjetividad**

En el contexto actual de la Hipermodernidad las instituciones han sufrido importantes transformaciones. Refiere Heuguerot, (comunicación personal, 2013): “...es recurrente el señalamiento de distintos autores acerca de la dificultad de las instituciones para funcionar como tales. Algunos autores plantean verdaderas crisis, Se percibe claramente un malestar, la constatación de los cambios que se han producido en la sociedad“.

Las funciones de las instituciones en la actualidad no estarían en consonancia con la finalidad para la cual fueron creadas, refiere Heuguerot. Cuestiona el término “crisis” en tanto indicaría que ya no funcionan como tal en su conjunto. Se trata entonces, de una alteración de ciertos aspectos que se visualizan con claridad.

Las instituciones que tradicionalmente oficiaban de pilares en la construcción de subjetividad como referentes identificatorios firmes, (Familia y Escuela) han perdido la solidez, debilitando el otorgamiento de sostén subjetivo.

Dichas instituciones sustentaban su operatoria a través de dispositivos disciplinarios que implicaban estabilidad a través del control social.

Se observa la modificación del paradigma del disciplinamiento, que buscaba la integración social. En contraposición, opera la exclusión de grandes sectores.

Las instituciones “se articulaban entre sí produciendo marcas subjetivas que permitían el tránsito de una a otra en diferentes etapas de la vida, asegurando la inclusión en una trama social que tenía que ver con la vigilancia jerárquica y la sanción normatizadora”. (Fernández, 2013 p.26).

El tránsito de los sujetos de la Familia a la Escuela presentaba continuidad y complementariedad, pero actualmente se advierten fracturas.

Siguiendo a Lewkowicz, (2004), a través de las familias, como núcleo primario de pertenencia, se construía el modo de participación en la vida social. La Escuela continuaba este proceso, enseñando la trama histórica de cada sociedad, consolidando la existencia de una identidad nacional.

Se produce un cambio importante y sostenido en los discursos de estas instituciones creadoras de vínculo social.

Castoriadis hace referencia a la “crisis de las significaciones imaginarias sociales”, (1975) en las sociedades contemporáneas, vinculadas a los procesos y modelos identificadorios que las instituciones sociales hoy proponen e imponen a los individuos. Las condiciones socio-culturales actuales impactan en la constitución subjetiva. Las transformaciones en las estructuras sociales y en los modos de organización globalizados y mercantilizados, implican una transformación del sujeto social, que prevalece como sujeto consumidor de bienes y servicios, bajo una nueva expresión de la subjetividad, más frágil y fragmentada.

Se modifican las prioridades desde las cuales las personas ordenan sus vidas, por ende, también las expectativas sobre los proyectos de vida.

Desde una perspectiva radical, autores como Lewcowicz, (2004) refieren que el Estado ha modificado su posición respecto a las prácticas sociales y a la producción de subjetividad. Se desplaza como práctica dominante, influyendo, pero no determinando las situaciones.

Plantean el desfondamiento, (destitución) de las instituciones disciplinadoras; un proceso de agotamiento de las instituciones propias del Estado–Nación que otrora producía lazo social.

En las sociedades neoliberales, éstas continúan operando desde otro lugar. La lógica del mercado globalizado prevalece, estableciendo un orden que no requiere de la lógica de la ley, sino de la expulsión de quienes no consumen.

La figura del consumidor surge delimitando un marco global al que no se accede mediante la aplicación de un derecho, sino mediante la posesión de capital, centrándose sus derechos en los actos de consumo.

La identidad tiende a sustentarse en el "tener" a través del consumo. Como consecuencia se modifican los valores y los significados en los proyectos de vida. Por otro lado, tras la ilusión de la libertad de elección, acentuada por los medios de comunicación, se producen procesos de exclusión en los colectivos, en función de la posibilidad o no de acceso a los bienes reales y/o simbólicos. En un contexto de inestabilidad e incertidumbre, la lógica del mercado instituye la subjetividad del consumidor, caracterizada por situarse en una temporalidad del instante, lo que dificulta la historización, las narrativas, el pensar en clave de procesos y no de resultados.

El Estado ya no se enuncia como capaz de determinar el curso del devenir.

Proyectarse en un mundo donde el Estado es el centro es diferente.

El Estado Nación como entidad soberana y autónoma ha agotado su capacidad para organizar y dar sentido a una población en un territorio.

### **1.3.3 La familia como institución**

La Familia puede ser abordada desde múltiples perspectivas disciplinares, siendo necesario su estudio desde un enfoque integrador de las mismas.

Esto se vincula con las diversas estructuras que adopta en cada momento histórico y en cada sociedad, derribando la idea de un único modelo posible.

Se la considera una estructura compleja, heterogénea, abierta y cambiante, tanto en cada momento histórico como en su propio devenir. Tal diversidad determina que se trate de las Familias y no de la Familia.

Se concibe, siguiendo a De Jong, (2001) como una construcción social, a la vez institución y grupo, situada en una época histórica determinada. Constituye un escenario que visibiliza los cambios y las transformaciones de la sociedad.

María Rosa Fernández (2013) Comunicación personal, plantea que la Familia en general se ha entendido como un colectivo, aunque en un principio se hablaba más de un grupo. Constituye el primer agente de socialización de los sujetos, permitiendo que se incorporen a la cultura, (en el sentido de un universo simbólico e imaginario donde se transmiten modelos de identificación y de referencia, que son soportes de identidad).

A lo largo del tiempo ha sufrido cambios, sobre todo, los referidos a aquel modelo nuclear conocido tradicionalmente.

La construcción psíquica del ser humano como sujeto deseante implica un proceso complejo, que requiere de determinadas condiciones, donde se necesita un entorno humano capaz de amar, cuidar y amparar al infans, esencial para el desarrollo integral de sus potencialidades.

La familia es la institución social productora de subjetividad por excelencia, dando lugar a la construcción del sujeto psíquico y social.

En su seno se constituyen sus posibilidades de crecimiento, desarrollo e integración, relacionadas con las condiciones materiales y simbólicas a través de "un nudo de múltiples inscripciones deseantes, históricas, políticas, económicas, simbólicas, psíquicas", (Fernández, 2008, p.9 ).

"La familia como institución produce lógicas, normas explícitas o implícitas, que van a determinar prescripciones y proscipciones regulando así el comportamiento, al tiempo que produce sentidos e imaginarios." (Fernández, J., Protesoni, A. 2002 p.84).

Como constructora de determinadas formas de subjetividad opera como garantía en la reproducción de las formaciones sociales instituidas, produciendo costumbres, prácticas domésticas, normativas culturales, modos sociales de subjetividad.

A su vez, los sistemas económicos, políticos, ideológicos, religiosos y productivos inciden en los modos de funcionamiento y en la organización de la familia, como ser los roles de sus integrantes y tareas según el género, entre otros.

#### **1.3.4 La familia como construcción moderna**

La familia ha sufrido transformaciones a lo largo de la historia, siendo las diversas modalidades grupales y organizativas que adopta, el reflejo de las mismas.

De acuerdo al análisis histórico de Ariès P, (1987), la Familia surge como construcción moderna con el pasaje del linaje a la familia reducida, instalándose una nueva organización del espacio privado.

Con la revolución industrial —a partir del siglo XVIII— se establece la exigencia de la producción y del trabajo fuera de la Familia, lo que conlleva la separación de los ámbitos familiar y laboral, (división de lo privado y de lo público como espacio urbanizado).

La salida de los padres al exogrupo familiar requiere de especialistas capaces de atender a la niñez y de transmitir los nuevos conocimientos, en continua expansión. Los avances tecnológicos demandan la especialización a través de nuevos aprendizajes.

Esta búsqueda externa de "transmisores de conocimiento" divide la tarea educativa de los padres de la de otros agentes de socialización (entre otros los docentes): La Familia como espacio de intensa carga afectiva centrada en el cuidado y el aprendizaje de los valores; los educadores externos con el encargo de transmitir los contenidos socialmente legitimados, hacia el logro de la inserción laboral y social. Según Ariès (1987) La Familia moderna reduce su número de integrantes, constituyéndose en el prototipo de la familia tradicional burguesa. Funciona como espacio íntimo, limitado cada vez más a los vínculos de consanguinidad directa, lo que le otorga mayor estabilidad. Presenta una estructura jerárquica, donde la figura patriarcal adquiere el poder, desde su rol de proveedor en lo económico y disciplinador. La figura paterna es representante de quien desea y busca el progreso familiar. Por otro lado, se idealiza a la maternidad. La mujer de acuerdo a la división naturalizada de roles y funciones, se dedica al espacio doméstico de crianza de los hijos, afianzándose en el rol socializante y afectivo. Las funciones educativas de cuidado de la niñez se feminizan. Con el advenimiento de la modernidad, aparecen modificaciones en el patriarcado, modificando las configuraciones vinculares, en relación con la definición de sus lugares y funciones. Se consolida la "familia tradicional", sustentada en tres principios: la autoridad del padre-marido, la subordinación de la mujer a éste y la dependencia de los hijos. Fundada en el amor romántico, la Familia se convierte en el espacio de los afectos y la sexualidad. La autoridad del marido ya no es absoluta y pasa a ser regulada por una ley a la que todos se subordinan (Roudinesco, 2004).

#### **1.4 Las transformaciones actuales de la familia y sus repercusiones en la producción de subjetividad**

El análisis de lo acaecido a fines del siglo XX y comienzos del XXI, denota los profundos cambios suscitados en la Familia, tal cual operaba en la Modernidad.

Como producto social destinatario de prácticas promovidas desde el Estado, la Familia constituía uno de los pilares básicos en los que se sustentaba el Estado benefactor, garantizando a través de su encargo la protección de los ciudadanos.

Como institución social se transforma de acuerdo al momento histórico que atraviesa y con particularidades en función del contexto económico y cultural de pertenencia.

Presenta una constante dinámica que se expresa en su polimorfismo, el cual replantea la mirada idealizada como modelo único, homogéneo y natural.

Las transformaciones macrosociales, establecidas por la crisis del capitalismo, la revolución tecnológica, los cambios en la estructura sociodemográfica, la inserción de la mujer en el mercado laboral, la posibilidad del control de la natalidad, (con las repercusiones de lo antedicho), determinaron transformaciones en su estructura, organización y dinámica.

Filgueira (1996) señala que “en el plano sociocultural la confluencia de tres grandes transformaciones sociales contribuyen a cambiar los patrones normativos de la familia legitimando nuevos comportamientos sociales: la revolución sexual, la revolución de los divorcios y los movimientos por la igualdad de género”

Los “Cambios sociales, laborales, técnicos, políticos, de valores y creencias han desplazado el modelo hegemónico de la modernidad que conlleva un reposicionamiento de los adultos y transformaciones en las prácticas de crianza, los modos de transmisión y a la misma concepción de filiación”. Santos, (2012)

“...el modelo de familia afianzado en la inmediata posguerra ampliamente difundido bajo el rótulo de familia nuclear, fue cediendo espacio a una creciente diversidad de formas y estilos de vida familiares”. (UNICEF, 2003, p.7), derribando la idea de un único modelo familiar prevalente .

En la actualidad existen una diversidad de configuraciones familiares que implican particulares estilos y modos de vida. Las familias monoparentales, ensambladas, reconstituidas, extendidas no son excepciones en la actualidad, UNICEF, (2003)

A pesar de estos cambios, en las representaciones sociales la familia nuclear persiste como modelo hegemónico idealizado.

Tiende a ser concebida como garantía de "normalidad", considerándose a toda modalidad diferente como un signo de descomposición o desviación.

Los debates suelen articularse alrededor de la cuestión de si este cambio implica o no un síntoma del declive de la institución.

Se considera importante comprender a la Familia atendiendo no tanto a su forma sino al contenido de las relaciones que en ella se establecen y que responden a las funciones que desempeña. En este sentido, esta institución cada vez hace frente a las funciones esenciales contando con menos recursos, en una sociedad que la ha convertido en un mero asunto privado aunque responda a problemas públicos.

Rodríguez, Menéndez Álvarez-Dardet, (2003)

Desde esta perspectiva, algunos autores plantean que no está en crisis la Familia, sino la hegemonía de un único modelo, (Palacios y Rodrigo, 1998).

Las alteraciones son entendidas como la expresión de la diversidad de esta época actual, y no como un desvío del modelo tradicional. De allí la crítica al uso del término “Familia” en singular (Coontz, 2000).

Sin perder sus funciones, se ha ido modificando su conformación, relata María Rosa Fernández (2013) Comunicación personal.

Esto no significa desconocer los alcances que estas transformaciones conllevan, en tanto cada momento socio-histórico construye y sostiene determinados valores, ideales y modelos que regulan el funcionamiento de los sujetos y de los grupos.

Estos aspectos determinan ciertos tipos de subjetividades y por tanto, modalidades vinculares características de dicho proceso histórico, con las diferencias propias de cada contexto socio económico y cultural.

Se ha mencionado las repercusiones que producen estas transformaciones como consecuencia de la caída de las certezas del conjunto de ideales que otorgaban una apoyatura estable al individuo moderno.

El agotamiento del Estado-Nación como práctica dominante que deja de ser garante simbólico, (cesa de brindar sentido y destino), destituye a la Familia en su función tradicional.

Con el debilitamiento del “contrato social” se instalan discursos deslegitimizadores de las instituciones sociales básicas, (familia, trabajo, salud, educación), en tanto se debilita su capacidad de albergar al conjunto de la sociedad (procesos de exclusión y desafiliación) y la ruptura de las promesas y de las expectativas modernas.

De acuerdo con Lewkowicz, (2004), el Estado moderno cumplía un papel de garante de la familia como institución social, brindándole un sustento sólido al vínculo filial. En un mundo cambiante las relaciones de cuidado de las instituciones de amparo no pueden desempeñarse adecuadamente.

Por tanto, los cambios han producido efectos en el psiquismo, en función de los cambios en la Familia como instancia esencial en la construcción de subjetividad.

En este sentido, Lewkowicz (2004) destaca que la familia actual no opera como matriz de protección para sus integrantes frente a esta nueva realidad.

Refiere Bauman: “En la actualidad, la familia (...) en nada se parece a un seguro y duradero puerto en el que uno pueda anclar la propia existencia, vulnerable y fugaz”

(Bauman 2001: 49). Bauman Zygmunt. (2001). "En busca de la política". Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Esta pérdida de sostén y anclaje afecta las características de los vínculos familiares. La mencionada pérdida del modelo naturalizado de la Familia tradicional da paso a una diversidad de formas familiares que presentan un mayor grado de horizontalidad entre sus miembros, centrándose más en los individuos.

Se producen cambios en la asignación de roles y funciones relacionadas con el género.

Aumenta la inestabilidad de los referentes que determinan las posiciones estructurantes del psiquismo, afectando los procesos de subjetivación.

Se establecen alteraciones en la capacidad de contención de sus integrantes, determinando la transferencia de ciertas funciones a otras instituciones (por ejemplo a la Escuela). (Tedesco, 2005)

El intercambio emocional en los vínculos tiende a perder la profundidad necesaria para la comprensión integral del otro.

"La institución actual de crianza compartida, correlato esperable de la participación femenina en el ámbito público, acarrea profundas modificaciones en el desarrollo infantil, en la modalidad de apego a ambos padres, en el régimen identificador". (Melo, 2013)

Las "funciones" clásicamente diferenciadas adquieren una representación simbólica diferente. Melo, (2013)

El aumento del ingreso de la mujer al mercado laboral y su participación en el engranaje económico modifica la concepción de género.

Esto suscita cambios en los lugares asignados al hombre y a la mujer, generando nuevos proyectos personales, y nuevas expectativas con respecto a la prole.

Algunos autores sostienen que el patriarcado ha declinado, modificando sus efectos en la constitución de la subjetividad.

La representación del patriarcado como categoría universal se ve cuestionada por los avances de las concepciones del mundo social caracterizadas por la fluidez y la constitución subjetiva "en situación" (Bauman, 2000) De acuerdo con Palacio, (2010, p.21) en el modelo tradicional la función socializadora de la familia garantizaba a través de las figuras significativas, un lugar de protección, cuidado y seguridad para los hijos como seres dependientes.

A la figura del padre le correspondía el ejercicio de la autoridad e implicaba la protección el cuidado y la seguridad para los hijos.

Cuestionando los criterios de familia integrada-desintegrada, Bleichmar S, (2008, pp.12-121), plantea la existencia de nuevas formas de agrupamiento y de organización, integradas por grupos diferentes; siendo relevante rescatar la función de la Familia como contexto subjetivante y garante de los derechos de la niñez. La autora refiere que la alteración de los procesos de subjetivación de la Familia se vincula con el debilitamiento de su función básica de cuidado y contención, más allá de la modalidad que presente.

Es esencial que se estructuren los roles de modo tal que se asegure la protección y el cuidado de los más vulnerables, para garantizarles un lugar en el mundo y un desarrollo que evite la muerte física o simbólica.

Se trata de rescatar la capacidad de la Familia de constituirse en la “matriz vincular que introduce al sujeto en el discurso y las representaciones sociales legitimadas en el marco de su cultura de pertenencia y afiliación”. (Fernández, 2013)

Siguiendo esta perspectiva María Rosa Fernández, (2013), Comunicación personal, plantea que la Familia como matriz de transmisión de capital social y cultural va a depender del contexto social y económico y de la cultura en la que esté inserta.

También de las modalidades vinculares que existan en ese universo familiar, las cuales pueden ser muy distintas según el contexto referido; no pudiéndose plantear desde un único modelo que las diferencias impliquen disfuncionalidad.

Investigaciones nacionales (Cabella, 2003) demuestran que la Familia en el Uruguay también ha padecido transformaciones, atravesando por cambios similares, (desde la nuclearización hacia un polimorfismo).

En las dos últimas décadas, las transformaciones más relevantes se vinculan con la profundización del envejecimiento demográfico que contribuyó aumentar los hogares unipersonales y de parejas solas y a los cambios en la formación y disolución de las uniones. Se observa el aumento de la tasa de divorcios, el incremento de los nacimientos fuera del enlace matrimonial, reduciéndose la nupcialidad y aumentando las uniones liberales.

Resulta relevante comprender las consecuencias del cambio en la institución Familia en el marco de una sociedad desigual y con niveles de pobreza crecientes.

Las Familias de contextos vulnerables tienen mayor cantidad de hijos, aumentando las dificultades para oficiar de sostén sólido en la construcción de la subjetividad.

Existe inestabilidad en los roles parentales y una mayor monoparentalidad; la madre suele ser jefa de hogar, único agente de sustento para los hijos.

La vulnerabilidad de los hogares extendidos se relaciona con el bajo nivel educativo de los padres, con niveles elevados de hacinamiento y un bajo nivel de bienestar; los

hijos tienen mayores niveles de rezago escolar, abandonando tempranamente el sistema educativo. (Cabella, 2003)

### **1.5 La familia y la escuela como contextos de socialización**

Las transformaciones mencionadas advierten la dimensión sociohistórica de la Familia. Considerar a la Familia como constructo social implica que la posición que ocupan los sujetos adultos no está determinada por el género ni por el sistema de parentesco. Los sujetos pueden posicionarse en otras tramas vinculares construidas desde otras alianzas, rompiendo con la certeza que representaba la dimensión biológica de la filiación.

Según Lidia Fernández (1994, p.17) "El sujeto humano se produce en una trama de relaciones y sucesos pautados por instituciones de diverso nivel de generalidad y pregnancia que, paulatinamente por el proceso de socialización<sup>1213</sup>, pasan a formar parte del interior de la subjetividad y a funcionar como un regulador social interno". En el seno familiar se produce el proceso de socialización de mayor impacto en la construcción de la subjetividad: la socialización primaria.

En los primeros años de vida se producen las interiorizaciones más profundas desde la dependencia del otro por la indefensión del ser humano.

Tal como la conceptualizan Berger y Luckmann (1979), es la primera y más importante socialización por la que atraviesa el individuo. Implica un proceso de apropiación de la realidad social y cultural, a través del cual éste compartirá el conjunto de significados culturales de la sociedad o de un sector de ella.

Representa los primeros encuentros del individuo con la cultura que lo preexiste, mediatizado por los otros significativos (generalmente encarnados por los adultos del grupo familiar). Se caracteriza por la fuerte carga afectiva que involucra dicho encuentro, marcado por la dependencia de quienes ejercerán una gran influencia (a través de sus discursos y prácticas de crianza). Mediante el mecanismo de internalización: el mundo social objetivado vuelve a proyectarse y a interpretarse en cada uno, siendo la "manifestación de los procesos subjetivos de otros que se tornan subjetivamente significativos " (Berger y Luckman, 1979).

---

<sup>12</sup> La socialización se define como el "proceso a través del cual el ser humano aprende e interioriza, a lo largo de toda su vida, los elementos socioculturales del contexto, integrándolos a su subjetividad, bajo la influencia de sus experiencias y de agentes sociales significativos, adaptándose a su entorno social".(Rocher, 1980)

<sup>13</sup> Braunstein (2012) define como proceso de sujetación a la incorporación de los esquemas de conducta que la estructura social ha creado en el sujeto a lo largo de su proceso formativo. Dicho proceso refiere al modo en que el ser humano se inserta en el tejido social a través de la internalización de pautas de convivencia social y la adaptación a las mismas. (Berger y Luckmann, 1968)

A través de la socialización primaria, el niño se identificará con los otros significativos. Progresivamente, irá apropiándose de los roles y actitudes inculcados, (mediante mecanismos inconscientes) convirtiéndose finalmente en miembro de la sociedad. Este proceso comprende la adquisición del lenguaje, la incorporación de roles, la diferenciación de los otros y el aprendizaje de diversos esquemas motivacionales e interpretativos de la realidad. (Etchebehere, G.; Cambón V.; De León, D. y otros, 2007). Implica una abstracción progresiva de los roles y actitudes específicas de los otros cercanos<sup>14</sup>, a los roles y actitudes generalizados.

Dicha generalización establece modelos complejos de ser, actuar y de proyectarse a través de expectativas, (proyectos identificatorios en términos psicológicos), de una generación hacia la otra, con particularidades de acuerdo al contexto sociocultural de pertenencia.

La socialización primaria presenta entonces, una doble condición singular y colectiva, en tanto estos contenidos culturales son mediatizados y seleccionados en función del lugar ocupado dentro de la estructura social y también en virtud de las maneras de ser y estar biográficamente arraigadas.

Constituye un espacio donde se produce la articulación sociopsíquica por excelencia.

Siguiendo a (Berger y Luckmann, 1979), se entiende por socialización secundaria al proceso posterior que introduce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

Consiste en la internalización de nuevos aspectos del contexto social primario.

El niño ingresa a un mundo diferente al familiar, advirtiendo sus diferencias.

Se relaciona con la complejidad de la división del trabajo y la distribución social del conocimiento.

Los submundos internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el mundo adquirido en la socialización primaria.

En los grupos denominados secundarios, las relaciones entre los sujetos son más formales e impersonales, por ende, las identificaciones presentan menor carga emocional.

Las instituciones educativas son los espacios característicos donde se produce este tipo de socialización, que requieren de legitimación.

---

<sup>14</sup> La **función materna y paterna** dan significación al vínculo amoroso entre el adulto y el infans. Determina los circuitos deseantes, requiriendo de operaciones que instauren la ley hacia la separación del vínculo primario (madre-hijo), introduciendo a este último como sujeto en la cultura.

Los vínculos están mediatizados por las técnicas pedagógicas, reemplazando la carga afectiva que imperaba en los procesos identificatorios de la socialización primaria.

De esta manera, durante el ciclo vital cobran relevancia los diferentes agentes de socialización, quienes ejercen mayor o menor influencia de acuerdo con la etapa del desarrollo del niño, los lugares en la estructura social y las características de la sociedad.

El inicio de este proceso enfatiza los primeros vínculos afectivos que los niños establecen en su círculo familiar, con los otros significativos que conforman su entorno primario y la institución escolar.

En el proceso social de producción de subjetividad, los sistemas educativos cumplen por tanto, un rol relevante.

Entre sus sentidos socializadores (socialización secundaria), la Escuela es creada para continuar lo que se inicia en la Familia, (socialización primaria).

En los procesos de individuación y de socialización, ambos espacios (F-E) se implican recíprocamente.

La separación de la socialización en primaria y secundaria es cuestionada, ya que la escolarización cada vez más temprana desdibuja las fronteras F-E.

Surge el término “socialización simultánea” (Moreau, 2006) para describir la situación de interrelación de los espacios de socialización. Esto se advierte con claridad en los Jardines de Infantes, fundamentalmente maternas, donde las relaciones tienen las características de los grupos primarios.

Desde esta perspectiva, en los JI TC, el factor “tiempo” también opera en este sentido, en tanto alberga al niño en una jornada extensa tendiendo a cumplir funciones tradicionalmente cumplidas por la Familia.

La característica fundamental de la socialización secundaria es que presupone la realidad resultante de la primaria, con la que ha de ensamblarse y lograr coherencia.

Los procesos de socialización se producen en el seno de una determinada estructura social a través de los agentes socializadores, (padres, escuela, etc.), quienes se encargarán de decodificar el universo social que será presentado como realidad objetiva.

En el proceso de socialización, el mundo social aparece filtrado para el individuo mediante una selección: el niño de clase baja absorbe el mundo desde la perspectiva de la clase baja, en función de los valores paternos, (Berger y Luckmann, 1979). En esta misma línea, la forma de percibir la realidad está influenciada por la sociedad y la cultura de pertenencia, las cuales son recreadas y reconstruidas activamente por los sujetos en la práctica cotidiana.

Todo ingreso a un grupo social implica un cambio en el individuo. Cada sujeto vivenciará su sentimiento de pertenencia de modo particular.

“El interjuego entre grupo e individuo está regido por tres pautas: el Status del sujeto dentro de la sociedad a la que se integra; la valorización que hace de su pertenencia y el grado de autenticidad en la afiliación, percibido por los otros integrantes del grupo.” (Pichon-Rivière, E. y Pampliega de Quiroga, A. 1995, p.101).

En la experiencia de pertenecer a un grupo el individuo generará nuevos deseos, expectativas y aspiraciones.

La institución educativa forma parte de las consideradas “instituciones de existencia” o de vida, (Enriquez, 1987), en cuanto se centran en las interacciones humanas y en las tramas simbólicas donde éstas se inscriben y no en las relaciones de producción.

En estas instituciones ciertos procesos cobran una significación y una relevancia distinta de la que poseen otras. (Enriquez, 1991).

La institución establece ideales y proyectos originados en la sociedad, convoca a los individuos a adherirse a ellos. A veces, ella misma se ofrece como ideal.

Constituidos en metas deseables, se formulan enunciados que adquieren un valor estructurante para la sociedad, para la institución misma y para los individuos que la componen.

Parfraseando a Schnitman, (2002) “...La subjetividad y las relaciones sociales en el trazado de esas metáforas, de estos horizontes, generan suposiciones y expectativas, configurando creencias, epistemologías cotidianas y visiones de futuro. (...) Cada individuo genera su propia concepción del mundo, selecciona el rol que asumirá y construye sus niveles de aspiración en función de los cuales orientará su actividad y compromisos históricos”.

“La escuela no sólo da referencias sino que también define itinerarios” (Sacristán, Pérez Gómez, 1989). Su finalidad central es la de formar sujetos y cuidarlos, “lo que no podría perderse jamás de vista es la finalidad que tienen y pensar si efectivamente lo que está ocurriendo en ellas apuntan a esa dirección o apuntan a otras” (Heuguerot, 2013, (comunicación personal, 2013).

En este sentido, las expectativas de las familias con respecto al JI TC se construirán desde las vivencias, representaciones, creencias, valores, que se tengan del mismo, donde la propia socialización asume un rol preponderante.

## **1.6 Orígenes fundacionales de la escuela**

La Escuela se funda como producto social y cultural, resultante de procesos históricos propios de la modernidad.

La génesis histórica se remonta al siglo XVIII, con la incidencia de la ciencia moderna y la prevalencia de la burguesía como clase social hegemónica.

Con el declinamiento del modo de producción feudal, la apertura progresiva al mercado y la instauración del capitalismo, la justificación del orden social se transforma. Los nuevos requerimientos referían el proveer de recursos, habilidades y conocimientos apuntando a un sujeto racional. En función de la igualdad de derechos que debían ser apropiados por todos los miembros de la sociedad.

La Escuela nace desde la función de integrar socialmente a las nuevas generaciones bajo el ideario moderno basado en la idea de la ciencia y el conocimiento como imprescindibles para superar la barbarie, la pobreza, la enfermedad, etc. Para ello, se requería impartir estabilidad y orden mediante la homogenización masiva.

Producto y productora de esta forma social, surge bajo la consolidación de un Estado sólido, respondiendo a la demanda de forjar sujetos que salvaguardaran la cohesión social, que fuesen aptos para la inserción eficaz en el mundo del trabajo, a través fundamentalmente del disciplinamiento y la obediencia, bajo el designio de la libertad. Su proyecto apuntó fundamentalmente al orden, al progreso y a la construcción de ciudadanía a través de la educación formal, que se torna obligatoria.

En nuestro país, la reforma vareliana es ejemplo claro de este encargo fundacional. Con la complejidad de la división social del trabajo, los miembros parentales se abocan a nuevas tareas productivas, requiriendo éstas nuevos procesos de aprendizaje. Por tanto, la enseñanza también se complejiza.

Surge la necesidad de un nuevo agente educativo especializado: el Docente, quien recibe el encargo de la educación formal de los niños. De esta manera, se instala en los padres el lugar del no saber en determinadas áreas, transfiriéndose a la institución educativa dicho saber.

La Familia pierde la exclusividad de lo educativo en torno a sus hijos.

Entre sus sentidos socializadores (socialización secundaria), la Escuela es creada para continuar lo que se inicia en la Familia, (socialización primaria).

Para ello, se conforma como dispositivo basado en la alianza con la Familia, para garantizar la concurrencia del niño a la Escuela.

Como contrapartida, establece roles a cumplirse bajo ciertas normas sociales tácitas que intentan brindar continuidad y coherencia al pasaje del niño al ámbito escolar.

La institucionalización de las reglas determinadas por la Escuela (mediadora entre la Familia y la Sociedad), pertenecen a la esfera pública, ya que se establecen pautas objetivas no regidas por el ámbito individual privado.

En este sentido, el nuevo intercambio entre estas instituciones, puede constituirse en fuente de conflicto a partir de un desencuentro de expectativas, valores y códigos pertenecientes a diferentes ámbitos. De acuerdo con Tedesco, (1995) con la escolarización del niño, se instala una relación entre la Familia y la Escuela que “dista mucho de ser estable, equilibrada y armónica”. El niño ingresa a la Escuela con un bagaje cultural diferente, enfrentándose con modelos, patrones y valores distintos a los internalizados en el grupo primario de referencia (Tedesco, 1995).

En este sentido, las crisis sociales conllevan la crisis en la continuidad socializadora de la Familia y la Escuela.

### **1.7 La escuela moderna y sus transformaciones**

El proyecto educativo moderno tuvo una fuerte capacidad socializadora. “Toda sociedad requiere prolongarse en el tiempo, reproducirse como tal. Para ello, tiene que mantenerse el lazo a través de la transmisión de los nuevos miembros de los principios y valores que sostienen la cohesión básica” (Follari, 1996). Tal es expresado el encargo fundamental que cumplía la Escuela.

Desde esta perspectiva, plantea Tedesco, (1996) que “Esta capacidad de incorporar al conjunto de la población (...) estuvo asociada a la concepción transformadora con la cual los actores del proceso educativo enfocaban su tarea y con la manera como la sociedad en su conjunto percibía esta función”. Con la crisis del proyecto social, cultural y simbólico de la modernidad, (en auge entre los años 30 y 50), comienza a cuestionarse el sentido fundante de la Escuela.

Las teorías crítico reproductivistas cuestionan su poder transformador.

El debilitamiento del Estado benefactor con el corrimiento de funciones hacia lo privado alcanza a la Escuela, menguando su capacidad democratizadora.

Se asiste a un descreimiento de la trayectoria escolar como promesa de ascenso social.

La escuela deja de ser garante de la igualdad de oportunidades; de sostén de la producción colectiva de autonomías y ciudadanías.

La trayectoria educativa no garantiza tampoco la estabilidad laboral.

Al decir de Follari: “(...) ser catedrático universitario hace tiempo que ha dejado de ser acceso a respetabilidad o ascenso económico; poseer título de educación superior ya no garantiza puestos de trabajo ni prestaciones de peso...”. (Follari, 1996)

La Escuela y el Estado Nación merman su capacidad de instituir, subjetivar y socializar, afectando el ser y estar en el mundo, lo que modifica las prioridades desde las cuales las personas ordenan sus vidas.

Existe un replanteamiento de los proyectos de vida y del lugar que ocupa la Escuela en dichos proyectos, afectando las expectativas hacia ella.

Dicha institución fue creada en base a una secuencia temporal asociada a la idea de progreso social e individual mirando hacia el futuro. Con la inmediatez propia de la Hipermodernidad se encuentra sometida a una demanda de generar un presente frente a un destino incierto. Los posibles escenarios futuros definen lugares y sentidos diversos para la Escuela.

Los cambios que afectan fundamentalmente a los procesos de socialización mencionados y al lugar otorgado al conocimiento, han repercutido en los fines y alcances de la función de la Escuela.

Estos factores se relacionan con la pérdida de “exclusividad” de la Familia en los procesos de socialización primaria y de la institución educativa en la transmisión del conocimiento.

Siguiendo lo expuesto anteriormente, la transformación de los medios y procesos de socialización se vincula con cierta pérdida de las huellas tradicionales de construcción de la identidad moderna: racionalidad, coherencia, reconocimiento de la autoridad, roles con mayor grado de discriminación, intencionalidad clara.

En la actualidad no sólo las relaciones cara a cara son significativas. Se proponen distintos agentes, nuevos valores y pautas vinculares.

Se suscitan intercambios mediatizados por la tecnología (medios de comunicación masivos, redes sociales, etc.).

La Escuela lidia con otros agentes socializadores en una relación donde no prima la continuidad y la apoyatura de otrora. Los avances tecnológicos provocan la atracción hacia la imagen, el movimiento, el sonido, la variación de estímulos, características que no son las propuestas desde la Escuela.

La velocidad de las transformaciones del avance del conocimiento científico y tecnológico transforma el conocimiento rápidamente en obsoleto. La educación permanente y continua pasa a ser una necesidad indiscutible.

Esta situación derriba el mito de la Escuela como centro de conocimiento y del saber, dejando de ser el único canal de conocimiento e información para las nuevas generaciones.

La sociedad actual denominada “sociedad de la información”, reconoce un conocimiento descentrado de las instituciones que tradicionalmente lo concentraban.

La Escuela ha perdido la exclusividad en la transmisión del conocimiento, de la circulación del saber científico, de las transposiciones didácticas.

Asistimos a una época de fragmentación de la información, múltiple, dispersa, sustituible, que está en todos lados pero que se diluye, donde no existen verdades absolutas.

En tiempos pasados la información permitía la organización y la predicción de la vida cotidiana. La información actual no lo permite por ser indiscriminada, contradictoria, superficial y perentoria. Asimismo, "(...) la ciencia, la ética, la razón, han sido puestas en crisis. Ello en cuanto las ideas de progreso y de dominio han dejado de tener consenso y validez." (Follari, 1996).

La función principal de la Escuela era proporcionar formación en habilidades instrumentales básicas relacionadas con las exigidas a los trabajadores. Hoy en día la innovación tecnológica implicó la diversificación y la complejidad del trabajo, lo que conlleva la especialización de competencias y una continua actualización.

Otro aspecto se relaciona con la modificación de las representaciones respecto al saber; el criterio que rige en la lógica del Mercado es el de la eficacia en donde el saber valorado es fundamentalmente el saber hacer, "no es la pasión por el pensamiento lo que triunfa, sino la demanda de saberes y de información inmediatamente operacionales" (Lipovetsky, 2002, p.110);

La pérdida del monopolio del saber señalada obstaculiza la proyección del futuro a través de las trayectorias por las instituciones educativas. Factor que repercute en las expectativas depositadas en la Escuela.

Desde una perspectiva optimista Fernando Onetto, (2012), manifiesta de la Escuela que "permanece intacto su sentido como lugar de transmisión y el depósito de experiencia humana y de saber que ha acuñado la humanidad a través de los siglos (...)"

### **1.8 Las transformaciones actuales y sus repercusiones en la relación Familia-Escuela**

En las trayectorias de vida, las instituciones de existencia, (Enriquez, 2002), (escuela familia, grupo de pares, etc.), configuran fragmentos de experiencia que no pueden por sí mismas colmar todas las expectativas y proyectos de vida.

El proceso de socialización implica el recorrido por varias instituciones que ofician como espacios socializadores entrelazados.

En la modernidad existía cierta continuidad en la relación F–E, donde ambas forjaban la misma subjetividad apoyándose una en la otra.

La subjetividad institucional operaba como puente facilitador de las relaciones, simplificando el ingreso a los distintos dispositivos (Lewkowicz 2003, pp.52-53)

Cada una de ellas “operaba sobre las marcas previamente forjadas” (Lewkowicz 2003: 45-46).

De este modo, la experiencia institucional previa posibilitaba la inscripción en la “siguiente” institución socializadora, (por ejemplo, la continuidad Familia-Escuela-Fábrica).

En el nuevo escenario histórico-social se producen cambios en la relación que establecen los actores sociales con el Estado, (por tanto, con la Escuela).

Éste tiende a delegar nuevas responsabilidades a la Escuela, generando un proceso de cambio con la asignación y adjudicación de nuevos roles y funciones que modifican las expectativas culturales.

Concomitantemente con la pérdida de ciertas funciones cumplidas tradicionalmente por la Institución Familia ocurre la transferencia de éstas a la Institución Educativa.

Como consecuencia, la Escuela se ve sometida a un nuevo conjunto de demandas y encargos sociales.

Asistimos a una fragilización social y a una Escuela “pensada” como intento reparatorio, compensatorio, y a un corrimiento de su lugar tradicional, desdibujándose la dimensión pedagógico-didáctica.

Las profundas crisis sociales y económicas globales ya mencionadas, caracterizadas por el desmantelamiento del Estado benefactor, y las revoluciones científico-tecnológicas de las últimas décadas, impactan en las instituciones que sustentaban el proyecto de la modernidad, (Familia y Escuela).

En este aspecto, autores como Tedesco y Tenti Fanfani, (2002), plantean que las condiciones socio históricas actuales han producido cambios profundos en las instituciones responsables de la socialización, alterando la continuidad de antaño.

En la Familia se manifiestan principalmente a través de la fragmentación e inestabilidad de las configuraciones familiares, los cambios en los modelos de autoridad y la dificultad para asumir con solidez roles y funciones tradicionales.

Como mediadora entre los individuos y la sociedad, la Familia debe ajustarse a las nuevas demandas sociales emergentes.

Esto implica la transformación de las relaciones intra y extrafamiliares y el ajuste en la estructura y funcionamiento internos.

Surgen nuevas contribuciones a la sociedad, como también nuevas expectativas familiares, vinculadas a la transferencia mencionada, lo que conlleva una tendencia a la escolaridad en etapas más tempranas.

Desde la perspectiva de Tedesco (1995) la transferencia de funciones propias de la Familia impregna a la Escuela con contenidos propios de la socialización primaria. Este aspecto se advierte con mayor claridad en el nivel inicial donde la función maternal recubre al rol docente como profesional dada la dependencia del niño. Esto propicia el desdibujamiento de las barreras F-E.

Este autor plantea una secundarización de la socialización primaria.

Como correlato, se asumen parte de los espacios que delega la Familia, por tanto, se primarizan las instancias socializadoras secundarias, las cuales adquieren una mayor carga afectiva, una mayor responsabilidad y un mayor compromiso.

En un mundo cada vez más impredecible, las fronteras F-E se confunden, las verdades se relativizan y los roles se desdibujan.

Las familias reclaman en algunos casos que la Escuela brinde a sus hijos conocimientos, pero también un marco de contención que ellas mismas no pueden brindar: "contención afectiva, orientación ético-moral, orientación vocacional y en relación con el diseño de un proyecto de vida, etc." (Tedesco, Tenti Fanfani, 1999).

Estos proyectos de vida se relacionan con las expectativas depositadas en ella.

En este sentido, estudios de Marchesi (2001) demuestran que han aumentado las expectativas sobre la Escuela con referencia a la obligación de atender demandas primarias de cuidado y de desarrollo de nuevas capacidades, pero la sociedad y el Estado no definen condiciones para que la Escuela pueda atender esas nuevas funciones.

Si bien la transferencia de funciones de la Familia a la Escuela trasciende al contexto de inserción (De León, Cambón, 2008), en las Escuelas de sectores de pobreza económica este fenómeno se torna más explícito por las políticas asistenciales, por la necesidad de contención, de cobijo por privaciones, y por ser la escuela un importante lugar de inserción y lazo social.

De acuerdo con Filgueira (2007), las transiciones entre sistemas familiares, se acompañan de problemas de ajuste entre la sociedad y la Familia, cuyas consecuencias más notorias se manifiestan en el plano de la integración social. Este proceso no está exento de tensiones. El autor postula que el cambio entre sistemas familiares viene acompañado de problemas críticos para el funcionamiento de la sociedad y de los individuos, en especial, para aquellos sectores sociales más deprivados que no disponen de recursos alternativos, tanto materiales como intelectuales y culturales, (Filgueira, 2007).

Como consecuencia de la ruptura del tejido social y la fragilidad de las instituciones que afectan los procesos de subjetivación mencionados, resulta difícil operar con las características subjetivas de aquellos que habitan las instituciones, (Corea y Lewkowicz; 2004), de la pérdida de pertenencia y del sostén social.

Desde la dimensión subjetiva, implica la imposibilidad del ser con el otro. (García, 2003)

Si bien es esperable que exista un desfasaje entre las características ideales y las reales, la diferencia debe resultar tolerable, porque son estos presupuestos los que le dan sentido y permiten la organización de las prácticas que se llevan a cabo en la institución. (Corea y Lewkowicz, 2004).

De acuerdo con Obiols, (1998), la pregunta actual se sitúa en relación a las funciones que las instituciones educativas cumplen, en lo que puede esperarse de ellas.

La posibilidad de investir y otorgarles sentido a las prácticas educativas, incidirá en la construcción de proyectos futuros.

El desdibujamiento de las fronteras F-E implican el desencuentro por expectativas contrapuestas en función de las nuevas significaciones, pues los valores e intereses que circulan en la Escuela y en la Familia no siempre son coincidentes o complementarios, siendo frecuentemente contradictorios, (Tedesco, 1995).

La contradicción de la Escuela se asienta en que excluye a la vez que ofrece una oportunidad de superar la pobreza, ambivalencia que se traslada a las relaciones con las Familias, coexistiendo la demanda de ayuda y el rechazo. (Ferrando, 1997).

Desde un análisis del vínculo F-E ante esta realidad, María Rosa Fernández (2013, (comunicación personal, 2013) advierte la importancia de que la institución educativa integre estas diferentes modalidades familiares y vinculares, pues de lo contrario, difícilmente pueda generarse un encuentro.

Actualmente, existe un deterioro de la capacidad de la Familia para lograr estabilidad y bienestar, pues son escasos los recursos y activos socialmente construidos para que afronte la cotidianeidad y acceda a un bienestar básico. Escasea la protección colateral de otras instituciones, la estabilidad laboral, un mercado de trabajo que la sostenga, una comunidad que la integre.

### **1.9 Acerca de la vulnerabilidad social**

Transitamos por un tiempo de vulnerabilidades e incertidumbres, de sociedades líquidas, de vidas desperdiciadas, nos dice Bauman. (2003).

La modernidad sólida y la líquida apelan a mecanismos distintos de integración y de reproducción social, (la primera a partir de la producción y del trabajo, y la segunda a partir del consumo).

El desarrollo de la globalización y de la sociedad de mercado ha ocasionado nuevas formas de pobreza, marginación y precariedad laboral.

En la Hipermodernidad, estos fenómenos, inducen a una ansiedad individual y colectiva que se ha introducido en el cuerpo social. Se traslada a las distintas realidades de los individuos, dependiendo de su lugar en la estructura productiva y de las oportunidades que posean.

Existe, desde este punto de vista, gran heterogeneidad en las realidades actuales, donde las diferencias entre pobres/ricos, integrados/excluidos, se acentúan.

En tal sentido, la intensidad de las desigualdades y el riesgo de estar sujeto a ellas genera angustia. La desigualdad es vivenciada en forma individual, permanente y cotidiana, en las diferentes estructuras donde el sujeto participa, (Beck, 2002).

La vida cotidiana se ha convertido para muchos en una situación límite. La subjetividad está en riesgo, al decir de Bleichmar. (2008)

El hambre, el desempleo o su precarización, la exclusión, la carencia de proyectos a futuro, son fuentes de sufrimiento. Los cambios en la producción de la subjetividad impactan en las formas de inclusión y también en las de exclusión social. (Bleichmar, 2008) La crisis de las condiciones socioeconómicas ya mencionadas instala un proceso de vulneración de la población, marcada por la retirada del Estado benefactor como cuestión relevante y la consecuente afectación de la inserción institucional.

Resulta importante precisar el término “vulnerabilidad”, dada su polisemia.

El surgimiento de esta categoría se vincula al análisis de los procesos de exclusión socio-económica y cultural antedichos.

Perspectivas reduccionistas la conciben desde la lógica de la carencia, asociada a la pobreza económica, lo que conduce al desarrollo de estrategias de abordaje basadas en el control social y /o en el asistencialismo” (García, 2003, p.21).

Si bien las incluye, no es sinónimo de pobreza o marginación.

Refiere María Rosa Fernández (2013, (comunicación personal, 2013) que “hay otras vulnerabilidades psicosociales que no pasan solamente por la exclusión social y la segregación territorial, tal como suelen ocurrir en algunos contextos determinados, (...) la vulnerabilidad no queda restringida a la cuestión económica laboral. Se está obviando que hay vulnerabilidades psicosociales que, a veces, se generan en otros contextos (...)”

Las diversas manifestaciones de la vulnerabilidad social, hacen pertinente hablar de “vulnerabilidades”. (Fernández, 2013, comunicación personal).

La vulnerabilidad como fenómeno complejo de dimensión psicosocial es definido como un “proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad a ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas adversas” (Busso, 2001). Esta exposición a riesgos depende de una constelación de factores, por lo cual, para analizar los niveles de vulnerabilidad se necesita identificar un conjunto de indicadores.

Su abordaje requiere la inclusión de perspectivas macro, meso y micro sociales, desde el diálogo transdisciplinario (García, 2003)

Siguiendo a este autor, la vulnerabilidad en sentido estricto implica a la violencia “como proceso estructuralmente condicionado que se expresa en la imposibilidad o en la dificultad de acceder a los satisfactores histórica y culturalmente determinados” (García, 2003, p.58)

Esto conlleva procesos de exclusión, desafiliación social y de ruptura del tejido social, de pérdida de pertenencia y sostén social. (García, 2003, p.59)

Desde una perspectiva dinámica Filgueira (2007) concibe a la vulnerabilidad social como configuraciones vulnerables que pueden encontrarse en diferentes sectores de la sociedad. Significa “una suerte de predisposición o condición latente proclive a una movilidad descendente o por lo menos, una manifiesta dificultad de los individuos o de los hogares para sostener posiciones sociales conquistadas en un momento anterior”. Cabe destacar que las poblaciones en condiciones sociales y económicas adversas son las que están expuestas a mayores riesgos, siendo la niñez particularmente vulnerable dada su indefensión.

Como fue aludido, corresponde abarcar las “vulnerabilidades” desde sus diferentes dimensiones, (políticas, sociales, culturales, pedagógicas, psicológicas, etc.) y no remitirse solamente a lo que tradicionalmente se concibe con relación a sectores de pobreza extrema.

Se trata de restricciones no sólo materiales, sino también culturales y simbólicas. La aclaración es pertinente, ya que este estudio se enmarca en contextos donde prevalece la pobreza.

Pierre Bourdieu (1983). conceptualiza sobre la existencia de diferentes tipos de capitales, abarcando el bagaje de conocimientos, las particularidades de las relaciones sociales, las condiciones materiales de existencia y de poder que poseen los sujetos, en función de la posición que ocupan en la estructura social.

La denominación de capital resulta de una metáfora asociada a la disciplina económica, en tanto proporciona mayores beneficios a quienes establecen un determinado tipo de relaciones siendo posible su acumulación.

La vulnerabilidad se relaciona con el concepto de capital social, acuñado por Bourdieu, definido como las redes de relaciones y la pertenencia a un grupo que aseguran a sus miembros un conjunto de recursos actuales o potenciales. La reproducción del capital social requiere de un constante relacionamiento a través del intercambio. (Bourdieu, 1983).

Se entiende como la capacidad para movilizar la voluntad de otras personas en su beneficio, sin recurrir a la fuerza o a la amenaza de fuerza.

Dicha capacidad implica la extensión de las obligaciones o derechos que genera la expectativa de recibir recursos de otras personas; la solidez de los lazos que vinculan a las personas en las redes y la fuerza de las normas que regulan sus interacciones. Para la construcción de capital social es necesario que en las relaciones establecidas sea posible la existencia de una identidad con cierto grado de solidez y que ésta sea reconocida por quienes participan de la relación.

Es preciso que existan niveles de confianza entre los participantes enmarcadas en normas sociales básicas de reciprocidad y solidaridad. (Pizzorno, 2003) El capital social en la Familia y el capital social en la comunidad cumplen un rol relevante en la creación del capital humano de las nuevas generaciones.

El Capital cultural, según Bourdieu, (1997) se relaciona con las formas de conocimiento, educación, habilidades, y ventajas que posee un sujeto y que le dan un estatus más alto dentro de la sociedad.

Alude a las visiones del mundo, de los seres humanos y de las normas que deben guiar los comportamientos.

Se denomina capital cultural interiorizado o incorporado al que se adquiere en el seno de la Familia.

Al comienzo, son los padres quienes proveen al niño de cierto capital cultural, transmitiéndole las actitudes y los conocimientos necesarios para su posterior desarrollo en el sistema educativo.

Desde el seno familiar es necesario que el niño adquiera el conjunto de habilidades y capacidades requeridas por la Escuela para cumplir con éxito las expectativas sociales encomendadas.

Para aquellos sujetos pertenecientes a los sectores más vulnerables en cuanto a los capitales mencionados, la Escuela se constituye en un espacio esencial y de exclusividad para apropiarse de ellos.

El acceso al capital social y cultural amplía la capacidad de elección y de planificación de los proyectos de vida.

En este sentido, el acceso a la educación formal implica la expectativa de mejores condiciones de vida futura.

Existen, por lo menos, dos planos que es importante considerar en la condición de vulnerabilidad. Uno se refiere a su rasgo estructural (en oposición a lo coyuntural); el otro, a las consecuencias en la esfera subjetiva.

Esta perspectiva posibilita la articulación de la dimensión sociopsíquica desde el acercamiento a la vida cotidiana de los sujetos vulnerados y su relación con las situaciones existenciales de vulnerabilidad (generalmente naturalizadas).

Desde el punto de vista de la dimensión social, la vulnerabilidad remite a procesos de exclusión y desafiliación, de la ruptura del tejido social, de la pérdida de la pertenencia y del sostén social.

Desde la dimensión subjetiva, implica la imposibilidad del ser con el otro; (García, Iglesias, 2004) El proceso gradual y acumulativo que lleva a la exclusión se perpetúa a través de las generaciones. Por tanto, son escasas las posibilidades de revertir estos procesos, de allí la condición de vulnerabilidad.

En sus manifestaciones la vulnerabilidad social se presenta “Como fragilidad e indefensión ante cambios originados en el entorno, como desamparo institucional desde un Estado que no contribuye a fortalecer ni cuidar a sus ciudadanos; como debilidad interna para afrontar concretamente los cambios necesarios del individuo u hogar para aprovechar el conjunto de oportunidades que se le presenta; como inseguridad permanente que paraliza, incapacita y desmotiva la posibilidad de pensar estrategias y actuar a futuro para lograr mejores niveles de bienestar”. (Busso et al, 2001).

Este último aspecto se articula con las expectativas construidas en torno a lo que se considera posible o no de alcanzar, donde la “realidad” naturalizada funciona como obstáculo frente a cualquier anhelo de transformación de la situación que se padece.

### **1.9.1 La vulnerabilidad y su impacto en la subjetividad**

“Los rasgos que pueden reconocerse como característicos de la subjetividad de las personas en situación de exclusión son parte integrante de esa exclusión y constituyen aspectos a trabajar en toda intervención que pretenda revertir esa situación”. (Giorgi, 2006).

El análisis de la dimensión subjetiva en los contextos de vulnerabilidad resulta clave para comprender las expectativas hacia la Escuela y su vinculación con los proyectos

de vida, en tanto los procesos de exclusión presentes en estos contextos operan efectos a nivel de la subjetividad.

En dichos contextos prima “la ausencia de un lugar social y de un proyecto colectivo sobre el cual apoyar el propio”, refiere Giorgi, (2013).

La inestabilidad imperante no brinda la consistencia necesaria para sostener procesos identitarios y proyectos de vida personales.

La falta de un lugar genera debilidad en la propia identidad, conlleva sentimientos vinculados con el “no existir y no ser nadie para otros”. (Giorgi, 2013).

Los vínculos tienden a ser inestables, existiendo la dificultad para reconocer el "lugar del otro", consecuencia de no ser considerado por otros.

La baja autoestima es una de sus consecuencias que cala profundamente en el psiquismo.

Las privaciones sostenidas causan a nivel subjetivo el desdibujamiento entre la lógica de las necesidades elementales que reclaman la satisfacción inmediata y la del deseo.

Los hechos traumatizantes o dañinos sostenidos en el tiempo cercenan al Yo, afectando los procesos de simbolización y la capacidad para mediatizar los impulsos.

La introyección de la desvalorización, la ausencia de experiencias que aporten matrices organizativas, la fragilidad identitaria, la ausencia de proyectos, caracterizan a las subjetividades vulneradas.

La carencia de recursos psicológicos y la ausencia de apoyos externos derivan en dificultades para adaptarse a los nuevos e inestables escenarios sociales.

Asimismo, se dificulta la expresión de afectos. “Todo está marcado por las necesidades inmediatas y la búsqueda de la sobrevivencia diaria. Los aspectos afectivos y la reflexión no tienen lugar en dicha cotidianidad”. (Giorgi, 1988)

Tedesco, (2007), manifiesta que “los actuales contextos de pobreza se diferencian de los tradicionales por la ruptura de los vínculos de cohesión y confianza y por la pérdida de la capacidad para definir proyectos y para expresar demandas”.

Existe una fuerte tendencia a “vivir al día”, lo cual genera pocas posibilidades de participar activamente en los procesos de concertación de políticas públicas. En este sentido se observa la renuncia del sujeto como agente transformador de su entorno, desestimando el protagonismo social y político. Los procesos sociales y políticos se presentan como ajenos a la propia realidad.

Se instala la desesperanza con respecto a la modificación de su situación, expresada a través de la pérdida de sentido de un proyecto personal entrelazado con otros proyectos personales y colectivos socialmente valorados.. (Giorgi, 2006)

Siguiendo al autor, la ausencia de proyecto (futuro) y de tradición (pasado) conlleva una suerte de presentismo y horizontes temporales estrechos. No hay futurización ni referencia al pasado, predominando la inmediatez.

“El mejoramiento de los objetivos de vida, el control sobre la propia vida, la capacidad de imaginar el futuro y la interpretación de la propia existencia, son factores relevantes para la transformación de la situación, así como también las expectativas, creencias, valores con respecto al otro y a las posibilidades de actuar en común (Raczynski, Serrano, 2005).

La Sociología Clínica apela a una lectura desde la articulación de las dimensiones psico-simbólica y socio-histórica. Propone la comprensión de la intersección de lo colectivo con lo subjetivo; de los nudos sociopsíquicos, a través de la interpretación de los imaginarios individual y colectivos emergentes; de la pulsión de vida y de muerte generadores de sufrimiento, goce o placer y productores de praxis cultural.

De Gaulejac (2009) analiza el sentimiento de la vergüenza como manifestación de la articulación sociopsíquica. Ésta nace bajo la mirada del otro, a partir de procesos inconscientes vinculados con el ideal del Yo, (entendido como las aspiraciones sociales internalizadas, a través de las trayectorias y procesos personales).

Esta conceptualización de la vergüenza constituye un aporte para este estudio, en tanto se trata de un sentimiento que surge cuando el sujeto advierte no estar a la altura de las expectativas interiorizadas del “deber ser”.

Se vincula con sentimientos de baja autoestima e inferioridad frente al otro, de ser diferente, involucrando una herida narcisística.

Se genera desde las marcas de la infancia, invadiendo progresivamente el psiquismo del sujeto mediante procesos inconscientes de identificación con los modelos parentales y con los factores que hacen a la reproducción social.

La vergüenza tiene su raíz en la asignación de un lugar no legitimado, negativo o usurpado. Comprende vivencias de humillación y la inhibición por la incapacidad de reaccionar frente a ellas.

De Gaulejac (2009) plantea que “el sufrimiento social nace cuando el deseo del sujeto ya no puede realizarse socialmente, cuando el individuo no puede ser lo que quisiera ser (...) Cuando está obligado a ocupar un lugar social que lo invalida, descalifica, lo desconsidera”

La vergüenza como sentimiento psicológico tiene efectos de control social en tanto evita que el sujeto se aparte de las normas y valores que se encuentran en el

fundamento del contrato social. La carencia de vergüenza implica la ruptura con el vínculo social, en tanto no aparece la consideración del otro.

Refiere De Gaulejac (2009) que “en las sociedades que predicán la excelencia, el rendimiento y el enriquecimiento como valores esenciales, la pobreza es vista como un fracaso personal”.

Apelando al término de Castel, (1995) los “inútiles del mundo” —los excluidos— son aquellos que no tienen ninguna autonomía financiera y son incapaces de descubrir sus necesidades, lo que cercena su participación en procesos transformadores.

Siguiendo esta línea Giorgi (2006) expresa que si el “éxito depende de las condiciones, actitudes e iniciativas personales, el fracaso también queda planteado como una responsabilidad personal”.

La estigmatización asociada a la pobreza o al medio de pertenencia y las situaciones de rechazo sistemático, desencadenan sentimientos de inexistencia e indignidad.

En las trayectorias de vida, el fracaso escolar forma parte de las experiencias que generan y consolidan este sentimiento.

### **1.9.2 La Escuela en los contextos de vulnerabilidad**

Durante el siglo XIX, el Estado uruguayo asignó una importancia estratégica a la educación pública, constituyéndose en uno de los pilares fundamentales de la identidad nacional. “En nuestra cultura el trabajo y la educación han sido factores de integración social: articuladores entre el ámbito privado y el público, sostén de vínculos e intercambios sociales, incluyen al sujeto en un proyecto colectivo que opera como sostén posibilitador de los proyectos personales” Giorgi, (2006)

Las circunstancias sociales actuales producen los fenómenos de desigualdad y exclusión social mencionados, dada por la inequidad en la distribución de bienes y servicios (entre los cuales se encuentra el conocimiento), impactando en la Escuela. Estos procesos se concentran en los contextos de vulnerabilidad.

Cristina Heuguerot, citando a Enriquez, plantea que “La existencia de las instituciones —en especial las educativas y estatales— se sustenta en la necesidad de resolver necesidades vitales para la sociedad, lo que explica su permanencia. Se basan por tanto, en un contrato fundacional, principalmente en la formación para el mundo del trabajo”.

El contrato fundacional, y el mandato social siguen vigentes en la actualidad, a pesar de su debilitamiento. (Heuguerot, 2010)

Dicho debilitamiento se traduce en la dificultad para construir un proyecto de vida (en su doble dimensión colectiva y singular). A partir de la posibilidad de despegue de la fatalidad de origen, tal como define al progreso Duschatsky, (1999).

Si bien en los contextos de pobreza y exclusión la ruptura (o debilitamiento) del contrato original se materializa de forma más clara, (Bolívar, 2006), la legalidad de la institución educativa hoy, es fundamentalmente el apuntalamiento del tejido social. De acuerdo con Duschatsky (1999), la Escuela del siglo XXI funciona también como soporte afectivo. En los contextos de pobreza constituye el lugar de la reparación de los vínculos primarios fracturados.

Asimismo, Lidia Fernández (1994) plantea que, a pesar de que, las instituciones educativas son impotentes para producir la relación de eficacia con la autoridad, (disciplinamiento), la Escuela continúa siendo para muchos uno de los ámbitos sociales que continúan ofreciendo un lugar de pertenencia, de encuentro, de proyecto y de sostenimiento del lazo social.

En este sentido, la Escuela debe desempeñar la función social de apoyo para la Familia, y en situaciones de especial dificultad, constituyéndose así en un relevante factor de protección en situaciones de riesgo.

María Rosa Fernández (2013, (comunicación personal, 2013), propone que las instituciones educativas apelen a un diagnóstico de diferentes vulnerabilidades para pensar en diferentes modalidades de acercamiento a esas vulnerabilidades, lo que requiere una mirada más amplia que la actual.

Para Dutchastky, la Escuela tendrá mayor o menor interpelación en tanto logre responder al horizonte de expectativas de los sujetos.

Las expectativas variarán de acuerdo a los diferentes sentidos con que se invista a la Escuela en cada contexto sociocultural y dependiendo de las oportunidades que posea cada grupo social, pues la valoración social de la Escuela es una construcción parcial situacional.

En este sentido resulta esencial la participación de los sujetos en la cultura escolar, lo que implica apropiarse de los códigos necesarios para dialogar con el mundo.

Desde esta perspectiva, se trata de dotar a los sectores más vulnerados de la capacidad para el ejercicio de la ciudadanía.

Lidia Fernández señala que las instituciones educativas responden a mandatos sociales paradójicos. "En nuestra región se ven demandados, por ejemplo para asegurar una educación para todos, garantizando al mismo tiempo la selección de algunos". (Fernández, 1994, p.29)

Plantea Giorgi (2006) que la creciente segregación territorial, restringe las interacciones sociales. Los habitantes de las zonas vulneradas se caracterizan por cierta condición social más o menos homogénea y las escuelas reflejan esto. Quienes provienen de hogares pobres tienen mayor probabilidad de experimentar el "fracaso escolar", generándose una experiencia de rechazo, impotencia y ajenidad en relación a la cultura institucional. "Dicha experiencia marca su subjetividad y opera como inicio de procesos de frágil integración social con el consiguiente riesgo de caer en la exclusión" (...) Esto implica consecuencias a nivel de las expectativas de las familias con respecto a la Escuela, en tanto la trayectoria escolar no garantiza lo que promete.

### **1.10 La escuela pública en el Uruguay en el contexto actual**

Las transformaciones en la estructura socio-demográfica y económica en nuestro país y en la región, se caracterizan por la "infantilización de la pobreza", asociada a la concentración de los nacimientos en los estratos de menores ingresos (Kaztman y Filgueira, 2001).

Se observa una polarización en la distribución territorial de las clases sociales (Kaztman y Retamoso, 2005, 2006) siendo una de las manifestaciones de la segregación en las últimas décadas.

Se consolidan barrios homogéneamente pobres, insertados en las periferias de la ciudad, donde se concentran hogares con bajos niveles de instrucción, con una integración precaria al mercado de trabajo y con mayor número de menores.

En las últimas décadas, cerca de la mitad de los niños uruguayos han nacido y crecido en contextos de mayor vulnerabilidad.

Asimismo, las transformaciones en la estructura de la familia denota el aumento de hogares monoparentales y la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo. Esto redundará en una menor disponibilidad de tiempo de los adultos en el hogar para el cuidado y acompañamiento de los niños en tareas educativas.

Estos cambios en la Familia alteran el equilibrio sobre los que se basaba tradicionalmente la Escuela. "La extensión del tiempo pedagógico, el desarrollo de escuelas de doble jornada pueden ser vistos, en parte, como respuestas proactivas desde el sistema educativo a estas transformaciones". ANEP-CEIP (2012)

Tradicionalmente, la Escuela Pública en el Uruguay fue un fuerte factor de integración social. Las circunstancias actuales mencionadas marcan un punto de inflexión a raíz de las profundas transformaciones sociales que repercuten en los fines y alcances de la función de la Escuela, tendiendo a restituir su potencial integrador.

En nuestro país y en la región, este proceso de transformación social se profundiza a partir de la década del 90, en un contexto de crisis e inestabilidad económicas a nivel

mundial caracterizado por: “el desplazamiento de la promesa del Estado por la promesa del mercado” (Dutchastky, Corea, 2002)

La fuerte desregulación económica, junto con el debilitamiento progresivo de las funciones sociales del Estado, causaron la polarización de la sociedad. Como consecuencia, se implementan políticas que redefinieron el lugar del Estado frente a los procesos económicos y sociales desde un modelo neoliberal.

El modelo universal es sustituido por políticas sociales con estrategias focalizadas de compensación.

En el ámbito educativo se instrumentan políticas focalizadas, enmarcadas en una política educativa global fuertemente universalista y estatista.

Con la crisis del 2002, se produce un agravamiento de esta situación, a raíz del deterioro de las condiciones socioeconómicas, produciendo un aceleramiento del proceso de vulneración de ciertos sectores de la población. Éstos se vieron afectados por un “proceso de polarización social con segregación territorial, disminución del relacionamiento entre personas de diferentes condiciones y la consiguiente inequidad en el acceso al capital social y cultural” (Giorgi, 2004:11).

Una de las consecuencias fue la alteración de la capacidad de agenciamiento de los sujetos, que en su máxima expresión se relaciona con los procesos de exclusión y expulsión social.

Autores nacionales plantean que ciertos discursos educativos que dan cuenta de estos fenómenos, a pesar del intento de contribuir a la igualdad, la confirman y la afianzan.

Martinis (2006) problematiza el concepto de contexto sociocultural crítico como construcción discursiva en torno a la pobreza, planteando que concibe al niño, a la Familia y a la Escuela desde la carencia.

Desde esta perspectiva refiere Bordoli. (2006, p.192) que “Los discursos educativos centrados en las carencias materiales, simbólicas y afectivas de los sujetos lejos de construir puentes de salida para los sujetos, cosifican a estos en el lugar de la imposibilidad”. Se profesa, de esta manera, el fracaso del otro, negándose las expectativas de transformación y de educabilidad.

De igual forma, el fracaso de la Escuela tiende a transferir la responsabilidad a los propios sujetos que son excluidos. (Martinis, 2006)

Esta perspectiva de análisis se puede extender a los discursos en torno a las Familias, las cuales también son concebidas como carenciadas, desconociéndolas como potenciales agentes de transformación.

Refiere Bordoli (2006) que cuando el contexto pierde el carácter de universal y se convierte en una categoría particular que remite a ciertos barrios, los posibles procesos de transformación se ven obturados.

Según la autora, los informes sociológicos y datos estadísticos que asocian los bajos resultados educativos al nivel socioeconómico y cultural de la madre contribuyeron a ello, generando repercusiones a nivel de la Escuela, de las propuestas en torno a la educación y del diseño de políticas educativas.

Los resultados educativos interpretados de esta manera conducen a la implementación de políticas y propuestas de enseñanza focalizadas, destinadas a poblaciones en contextos de pobreza.

Se instrumentan prácticas asistencialistas que producen el corrimiento de la Escuela de su dimensión pedagógico-didáctica y de las prácticas que rescatan el potencial emancipador de la educación. (Bordoli, 2006, p.197).

Al decir de Martinis, (2006 pp.13-31), la denominación de Escuelas de Contexto socio cultural crítico (CSCC) contribuye a desplazar a la Escuela como espacio transformador.

Se responsabiliza el fracaso a factores externos, (el medio, la familia, el niño), mermando sus posibilidades transformadoras.

El contexto se presenta como amenaza frente a la función educativa de la Escuela, justificando su inoperancia para cumplir con dicha función.

La categoría “Escuela de contexto” “se encarga por su propia existencia de extender las desigualdades más allá de sus límites” (Santos, 2006)

Recuperar el sentido de la Escuela implica referirse a ella “más allá del contexto”, destacando lo que ésta promueve: la puesta en circulación de saberes y de la cultura (Martinis, 2006, p.5), “independientemente del contexto del que proviene el educando y de sus situaciones familiares, sociales, culturales”. (Martinis, 2006: p.14)

Este aspecto cobra relevancia en tanto las expectativas hacia la Escuela se construyen bajo la influencia de los significados que los colectivos le otorgan.

Actualmente, el CEIP recategorizó las escuelas de estos contextos procurando superar la denominación “Contexto Crítico”, (ANEP-CEIP), implementándose el Programa denominado APRENDER (Atención prioritaria en entornos con dificultades estructurales relativas), (2011), en las Escuelas de contexto socio cultural crítico pertenecientes a los dos quintiles inferiores.

### **1.11 Acerca de la educación inicial en el Uruguay**

La Educación Inicial surge a raíz de la necesidad de crear espacios de contención para los hijos, complementando el proceso de socialización comenzado en el seno familiar.

En nuestro país los antecedentes constituyeron las “Salas Cuna” creadas con una finalidad asistencial y de cuidado de los niños sin afiliación a un grupo familiar.

El primer Jardín de Infantes Público surge en 1892, a raíz de la demanda por la salida laboral de las mujeres y a la necesidad de adultos referentes sustitutos.

La modalidad de jornada completa en los Jardines de Infantes Públicos del Uruguay data del año 1946, bajo la denominación de Jardines de Infantes Asistenciales, creadas bajo la misma finalidad.

El encargo original se asocia a la función materna, manteniéndose aún en la actualidad dicha impronta. Este aspecto, que en el imaginario colectivo coloca a la maestra como “segunda madre”, está intensificado en la Educación Inicial, por asociarse al cuidado característico que requiere el niño en estas primeras etapas y por la vinculación cultural de la crianza con el género femenino.

El análisis histórico muestra que superar este encargo original no ha estado exento de dificultades siendo “un proceso lento el poder asumir estos primeros años con un enfoque educativo”. (Etchebehere y otros, 2007)

A partir de la llamada Reforma Educativa de la década del 90, comienza a universalizarse la Educación Inicial.

En año 1998 se promulga la ley 17015 que establece la obligatoriedad de la educación inicial para los niños de 5 años, otorgándose preferencia a la atención de la población considerada de requerimiento prioritario en función de sus características socioeconómicas<sup>15</sup>.

Desde el año 2009 este ciclo se considera de educación formal, con la obligatoriedad de los niveles de 4 y 5 años.

Surgen críticas hacia estas políticas por priorizar lo asistencial sobre lo pedagógico. Se sostiene que la extensión de la cobertura de 4 y 5 años en contextos desfavorables se realizó en desmedro de la especificidad del área educación inicial, al introducir grupos de nivel inicial en las escuelas comunes. (Etchebehere y otros, 2007)

Asimismo, se crean Jardines de jornada extendida bajo la denominación Jardines de TC.

---

<sup>15</sup> Refiere el informe del documento “Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria Quinquenio 2010 – 2014 ELABORADO POR ANEP CEIP. Hasta hace pocos años, y sin perjuicio de las políticas y programas destinados a las familias de menores ingresos, la mayor parte de las niñas y niños que no accedían a la Educación Inicial pertenecía a los primeros quintiles de la distribución de ingresos. La reversión de esta situación en el período consignado descansó en políticas de expansión de la cobertura, con fuerte impronta y continuidad en el tiempo, en las que el sector público jugó un papel clave, acorde a la tradición del sistema educativo nacional. La construcción de aulas de educación inicial, la creación de jardines de infantes, el aumento de cargos para este nivel, la incorporación en las escuelas de educación común de aulas de educación inicial y las campañas de inscripción, entre otras acciones, fueron iniciativas de política que se mantuvieron en los últimos años. Se estima que a partir del año 2008 el acceso será prácticamente universal en ambas edades

Esto influye en las expectativas hacia la educación inicial y al Jardín de Infantes, pues se instaura como espacio con características asistenciales que entran en pugna con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La historia de la relación Familia-Jardín de Infantes da cuenta de un contrato entre ambas instituciones marcado por la necesaria complementariedad hacia el logro de objetivos educativos comunes, donde intervienen las expectativas de los actores involucrados.

Dicha alianza comienza cuando el niño (y su Familia) ingresan al mundo escolar, hecho que tiende a suceder cada vez más temprano. Asimismo, todo aquello preexistente de las trayectorias escolares de los padres también “ingresa” marcando y significando esta alianza.

Las repercusiones del tránsito por la institución educativa en el psiquismo del niño son de mayor relevancia cuanto más temprano ingrese a ella.

Los agentes socializadores de las primeras etapas escolares se constituyen en figuras significativas.

Estos primeros vínculos dejan improntas en el psiquismo, estableciendo el sustento de modelos ulteriores de relacionamiento escolar.

Sostiene Ferrando que en los sectores “pobres” (el entrecomillado es nuestro para distinguir pobreza de vulnerabilidad) suele darse una historia cargada de desencuentros entre la Escuela y la comunidad, a raíz del cruce de culturas y de una propuesta de la primera de carácter impositivo hacia la Familia (Ferrando, 1997).

La perturbación de los vínculos afectivos en el triángulo padres-docente-hijo (alumno) afectan al proceso de socialización, ya que el ingreso a la educación inicial constituye una matriz de las primeras salidas del endogrupo familiar.

Igualmente, el vínculo afectivo padres-docentes en esta etapa presenta una carga afectiva intensa, como consecuencia de un mayor involucramiento de los padres con la Escuela. Esto da cuenta de la importancia de estos primeros encuentros socializadores en el desarrollo del niño.

### **1.11.1 Los Jardines de Tiempo Completo como expectativa de cambio.**

Uno de los factores del vínculo entre el origen social y el acceso al capital cultural necesario para sostener los aprendizajes de la Escuela es la disponibilidad del tiempo de permanencia del niño en ella.

La extensión del tiempo pedagógico en las Escuelas es un factor considerado clave en la implementación de políticas educativas.

Si bien forma parte de la agenda política de nuestro país desde hace varias décadas, se acentúa su importancia durante los años 90.

Se instrumenta como forma de atender la demanda derivada de la progresiva inclusión de la mujer al ámbito laboral, y para atenuar las consecuencias de la disminución del tiempo de interacción de la Familia con los hijos. (ANEP CEIP acta 90).

Asimismo, la ANEP comienza, a desarrollar algunas estrategias para contrarrestar las consecuencias de la crisis social, entendiendo a la extensión del horario escolar como un medio para generar mejores condiciones para el aprendizaje.

Según De Armas, (2010), si bien no es la única variable que determina la calidad de los resultados, es uno de los factores más poderosos para cumplir con este propósito. Esta política se focaliza, por ende, en las Escuelas cuyos alumnos provienen de hogares de contextos vulnerables.

Con respecto a los Jardines de Infantes públicos del Uruguay con modalidad de jornada completa, su creación data del año 1946, (denominados Jardines Asistenciales, los cuales pasan a denominarse en el año 2004 Jardines de Tiempo Completo).

Su creación apunta a objetivos similares a los que sustentan la creación de Escuelas de TC, principalmente el brindar, entre otras cosas, un servicio de alimentación a las poblaciones más vulnerables. (Lezué, 2013. Comunicación personal).

Entre los años 1992 y 1995 se crearon en el país las primeras 58 Escuelas de Tiempo Completo, integrando a la educación inicial con grupos de 4 y 5 años.

La Resolución N° 21 del Acta 90 de 24.12.98 del CODICEN comienza a aplicarse en el año 1999, recogiendo los principales lineamientos de esta propuesta, dirigida a las Escuelas de TC sin enfocarse en la especificidad del área de educación inicial. Las Escuelas de TC integran grupos de nivel inicial bajo pautas de organización pedagógicas generales dirigidas a dichas Escuelas. (Lezué, 2013. Comunicación personal).

Sin embargo, las orientaciones pedagógicas y técnicas en esta etapa corresponden a la Inspección Nacional de Educación Inicial, órgano técnico que establece los lineamientos generales a nivel de la Educación Inicial Pública.

Durante el desarrollo de este estudio (posterior a la realización del trabajo de campo), la ANEP CEIP elabora la propuesta centrada en el cambio de denominación de los JI TC por “Jardines de Jornada Completa”<sup>16</sup>. Al momento de finalizar esta tesis, los JI TC

---

<sup>16</sup> Ver Propuesta: Jardines de Infantes en modalidad de Jornada Completa. ANEP-CEIP, Inspección Nacional de Educación Inicial.

pasaron a denominarse Jardines de Jornada Completa, a implementarse en el año 2014, enmarcados en los lineamientos establecidos por las políticas educativas para el quinquenio 2010-2014.

Sus objetivos son el aumentar y asegurar el tiempo pedagógico extendido como, “condición necesaria para garantizar el Derecho a la Educación” y “acceder universalmente a los saberes y democratizar el conocimiento”, (ANEP, CEIP, 2013) En este documento se remarca la importancia de fortalecer la función de las Familias de estos contextos. También se plantea que esta modalidad no debe ir en desmedro de la función educadora sino que la involucra y compromete, como surge del artículo 75 de la Ley 18.437, (2008).

Se propone lograr una mayor claridad en la denominación, desvinculándola de la de “Tiempo Completo”, pues ésta caracteriza a las Escuelas Públicas de nivel común.<sup>17</sup> Sostiene Rosa Lezué, (2013) Comunicación personal, que esta propuesta tiene como objetivo que el tiempo de permanencia en la institución de estos niños en situación de vulnerabilidad y de tan corta edad, apunte más a lo social y psicoafectivo, sin dejar de lado lo pedagógico. Tomar en cuenta la contención y la participación de las Familias, más que lo estrictamente curricular, tal como está pautado desde las Escuelas de TC de nivel común, pretendiendo destacar la especificidad del área de la educación inicial. Desde esa perspectiva, se reconoce al Jardín de Infantes de Jornada Completa como espacio que constituye, luego de la Familia, el primer escenario de construcción de intersubjetividad, promotor de autoestima, autonomía y protección. (ANEP, CEIP, 2013).

El análisis de la implementación de estas políticas permite visualizar la demanda hacia la Escuela para que asuma nuevas funciones.

La extensión del tiempo de permanencia del niño en esta institución desplaza al tiempo familiar, lo que implica la transferencia de funciones educativas ya aludidas y la tendencia al desdibujamiento de la dimensión pedagógica, dimensión que intenta ser fortalecida.

Esto obliga a un replanteo de lo que acontece en la relación F-E y en torno a la continuidad y complementariedad existente en otros momentos históricos ente ambas instituciones en los procesos de socialización.

Etchebehere y Cambón (2007) refieren que se evidencian ciertas dificultades por parte de algunas Familias en la visualización de la importancia de esta etapa educativa, desconociendo los fines del Jardín de Infantes. De ahí la importancia de comprender

---

<sup>17</sup> Ídem.

las expectativas de las familias como punto de partida para construir un vínculo que posibilite un trabajo mancomunado.

El análisis de la diversidad de denominaciones y modalidades organizativas de las instituciones de educación inicial y su constante variación a lo largo de la historia advierte la poca claridad en los objetivos institucionales, constituyéndose en un analizador.

De acuerdo a lo expuesto, el desconocimiento de los fines de la Educación Inicial y de lo que implica la jornada extensa como objetivo institucional, influye en las expectativas acerca de lo que el Jardín puede o no ofrecer, pudiendo ser un factor de desencuentro en el vínculo F-E.

En esta misma línea, otro factor de gran variación lo constituye la clasificación de los Jardines y Escuelas de acuerdo con criterios e indicadores distintos a lo largo del tiempo. En los últimos años se intenta partir de indicadores que otorguen mayor solidez.

El Relevamiento de Contexto Sociocultural, (elaborado en el 2010), toma en cuenta la totalidad de las Escuelas de Educación Común (urbanas y rurales), Jardines de Infantes y Escuelas Especiales del CEIP.<sup>18</sup> Surge de la consideración de tres grandes dimensiones: el nivel educativo, el nivel socioeconómico y el nivel de integración social. Dicha clasificación permite la focalización y diversificación de programas educativos, implementando modalidades diferenciales para los alumnos en situación de mayor vulnerabilidad, con el fin de superar las brechas de equidad existentes.

El Relevamiento de Contexto Sociocultural, (elaborado en el 2010), toma en cuenta la totalidad de las Escuelas de Educación Común (urbanas y rurales), Jardines de Infantes y Escuelas Especiales del CEIP<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> “Los **Niveles de Contexto** no constituyen una clasificación administrativa (en el sentido en que lo es, por ejemplo, la categoría Tiempo Completo) ni se definen por los programas o políticas educativas que implementen (por ejemplo, maestros comunitarios).” ANEP- CEIP (2012) p. 23.

“El Relevamiento de Contexto Sociocultural 2010 se realizó sobre la totalidad de las escuelas del Consejo de Educación Inicial y Primaria de educación común (tanto urbanas como rurales), jardines de infantes y escuelas especiales”. p.25.

La medida de Contexto Sociocultural elaborada a partir del Relevamiento 2010 parte del marco conceptual acordado y utilizado para la caracterización de 2005 (ANEP-CODICEN, 2007) y sigue una metodología similar. “Para el universo de las escuelas urbanas (de educación común, jardines y especiales), la conformación de esta medida surge de la consideración conjunta de tres grandes dimensiones relativas a los hogares de los alumnos de cada escuela: el nivel educativo, el nivel socioeconómico y el nivel de integración social”.

Los cambios de Nivel CSC pueden producirse por una de las dos razones siguientes, o por ambas simultáneamente: i) que la escuela haya cambiado sus propios indicadores socioculturales, es decir, haya pasado a reclutar su matrícula de una población distinta que en el pasado; ii) que, aunque la escuela haya mantenido sus indicadores socioculturales, otros centros hayan registrado variaciones. Como el ordenamiento y la clasificación en Niveles son medidas relativas a la situación del conjunto de centros, una escuela puede cambiar su posición respecto a las otras aunque presente las mismas características que en la medición anterior. p. 26.

<sup>19</sup> La medida de Contexto Sociocultural elaborada a partir del Relevamiento 2010 parte del marco conceptual acordado y utilizado para la caracterización de 2005 (ANEP-CODICEN, 2007) y sigue una metodología similar. “Para el universo de las escuelas urbanas (de educación común, jardines y especiales), la conformación de esta medida surge de la consideración conjunta de tres grandes dimensiones relativas a los hogares de los alumnos de cada escuela: el nivel educativo, el nivel

En función de las características socioculturales y de acuerdo con un criterio estadístico, se clasifican en un primer grupo, Quintil 1, que corresponde al 20% de escuelas de mayor nivel de vulnerabilidad (con mayores puntajes en el Índice); el Quintil 2 agrupa al siguiente 20% y así sucesivamente, hasta el Quintil 5, conformado por el 20% de escuelas de contexto menos vulnerable.

Las Escuelas y JI TC se ubican en los contextos más desfavorecidos, (actualmente al menos el 50% entre el quintil 1 y 2), de acuerdo con los últimos resultados del monitoreo educativo (ANEP, CEIP, 2012).

A los fines de esta investigación, se destaca que de acuerdo con los Indicadores de relación entre Escuela y comunidad, del documento mencionado, en los Quintiles 1 y 2 se expresan los mayores índices de problemas en el vínculo F-E.

---

socioeconómico y el nivel de integración social. Los cambios de Nivel CSC pueden producirse por una de las dos razones siguientes, o por ambas simultáneamente: i) que la escuela haya cambiado sus propios indicadores socioculturales, es decir, haya pasado a reclutar su matrícula de una población distinta que en el pasado; ii) que, aunque la escuela haya mantenido sus indicadores socioculturales, otros centros hayan registrado variaciones. Como el ordenamiento y la clasificación en Niveles son medidas relativas a la situación del conjunto de centros, una escuela puede cambiar su posición respecto a las otras aunque presente las mismas características que en la medición anterior.

## Capítulo 2. Diseño metodológico

Esta investigación se enmarca en un paradigma metodológico cualitativo que concibe los procesos sociales desde su complejidad, considerando sus múltiples determinaciones.

El abordaje metodológico apunta a la comprensión de los significados que los actores sociales construyen en su vida cotidiana, su forma de vivenciar la realidad en un determinado contexto sociohistórico.

Implica aproximarse a los actores, tomando en cuenta sus vivencias y representaciones acerca de su propia existencia.

Entiende relevante las perspectivas de los participantes desde la comprensión de sus aspectos subjetivos, apuntando al análisis de las prácticas de los sujetos y las instituciones en función de los significados otorgados a su cotidianidad.

Este estudio partió de un paradigma epistemológico que valora el saber del otro, protagonista y co-constructor de la realidad y de sus múltiples sentidos.

Dicho posicionamiento epistemológico otorga a la participación colectiva un lugar esencial en la construcción del conocimiento, el cual se produce en la interacción misma que establece el investigador con los otros.

Desde esta perspectiva, los actores sociales se conciben como portadores de un saber no sabido, plausible de ser significado y re-significado.

La verdad se va construyendo en el diálogo con el otro a través de la escucha, refiere Araújo, (2004). En este sentido, se apostó al paradigma de la Sociología Clínica como postura epistemológica que considera que la lectura y la significación de los discursos emergen de la comprensión del contexto histórico, político, socio económico -cultural, analizando la dialéctica del sujeto como producto socio histórico y al mismo tiempo, productor de la historia.

Dicha postura epistemológica entiende que la aproximación a situaciones y procesos complejos requiere para su comprensión de una lectura diacrónica y sincrónica de la realidad, en un ida y vuelta que retroalimenta la construcción de un conocimiento nunca acabado.

La Sociología Clínica propone la comprensión de la intersección de lo colectivo-social con lo singular-subjetivo, (nudos sociopsíquicos), a través de la Interpretación de los imaginarios individuales y colectivos emergentes.

Resalta la importancia de la dimensión subjetiva en la producción del conocimiento científico, superando dualidades, reduccionismos y la ilusión de la neutralidad científica.

Considera relevante la lectura de la posición subjetiva del investigador en el proceso de investigación.

La implicancia entendida como los alcances de la subjetividad del investigador en el acercamiento al objeto de su estudio, se incorpora como un aspecto relevante a ser analizado durante el proceso de investigación, ya que opera efectos inadvertidos en éste.

Dicho análisis implica la elucidación de lo implícito y latente, constituyendo un aspecto que hace a la ética de la investigación. Ética que introduce, asimismo, el respeto por la otredad a través del reconocimiento del otro como interlocutor válido.

Esta metodología permite una aproximación al objeto–sujeto de estudio: describir, comprender e interpretar las expectativas e intereses de la Familia con respecto a los Jardines de Infantes públicos de Tiempo Completo en los contextos de mayor vulnerabilidad social de Montevideo.

Los objetivos de esta investigación se desarrollan a punto de partida de la escucha reflexiva a los padres, comprendiendo su modo singular de entender a la educación inicial y de vivenciar la interacción cotidiana con el JI TC.

Desde una mirada holística, estos factores se conciben como esenciales en la construcción de las expectativas hacia éstos.

Cabe destacar la complejidad que conlleva la comprensión de las expectativas de las Familias, lo que requiere de múltiples líneas de análisis desde una lectura que integra la convergencia de diversas perspectivas de la realidad.

## 2.1 Acerca del trabajo de campo

El universo de nuestro estudio conforma la totalidad de los Jardines de Infantes públicos de Tiempo Completo de Montevideo, pertenecientes a las zonas de más alto índice de vulnerabilidad socioeconómica (quintil 1).<sup>20</sup> Refiere a tres Jardines de Tiempo Completo ubicados en los barrios Casabó, Unidad Casavalle, (Borro) y Maroñas<sup>21</sup>. Nuestro estudio parte de la categorización elaborada por el Departamento

---

<sup>20</sup> **La clasificación de los J I TC por quintiles no constituye una clasificación administrativa**, ni se define por los programas o políticas educativas implementadas en la educación inicial. Tampoco se circunscribe a la **variable determinada por el tiempo de permanencia**, incluida en otras categorizaciones, (Jardines Asistenciales, grupos de inicial en escuelas de TC y Jardines de Jornada Extendida, ubicados en otras zonas y bajo otro formato organizativo). Destacamos que actualmente se denominan Jardines de Jornada Completa como fue mencionado.

<sup>21</sup> Según el Relevamiento de contexto sociocultural de las Escuelas de Educación Primaria, (actualizado en diciembre 2012), que incluye a los Jardines de Infantes en todas sus modalidades, existen en la actualidad 37 Jardines de Tiempo Completo. **En Montevideo, 3 de ellos pertenecen al quintil 1, de acuerdo con los criterios mencionados.**

de Investigación y Estadística Educativa de ANEP, CEIP (2013), vigente al momento de realizado el estudio de campo<sup>22</sup>.

La necesidad de la actualización surge de la posible variación propia del devenir histórico de la población y de las Escuelas y Jardines.

La población seleccionada corresponde a una muestra de conveniencia de padres, madres y/o apoderados cuyos hijos asisten a los JI TC mencionados.

Se tomó en cuenta la heterogeneidad en función de los diversos tipos de Familia, (monoparental, ensamblada, tradicional, etc.) con hijos pertenecientes a grupos de los tres niveles etarios, (nivel 3, 4 y 5 años).

La homogeneidad se dio en función de la pertenencia como padres a cada uno de los Jardines y a las zonas categorizadas con el mismo nivel sociocultural.

A fin de cumplir con los objetivos de esta investigación, recurrimos para el trabajo de campo a los siguientes dispositivos técnicos, entendidos como instancias que posibilitaron obtener las distintas dimensiones de los discursos de los padres. Estos espacios trascendieron la mera "recolección" de información, en tanto posibilitaron la enunciación de su modo de ser, estar y sentir en el mundo, operando efectos en la realidad propia y colectiva.

Se realizaron entrevistas<sup>23</sup> en profundidad semidirigidas, concebidas como espacios de escucha empática de la palabra del otro, que habilita la aproximación a las experiencias de los sujetos de la investigación y a la construcción de significados en torno a ellas.

En este estudio, dichas entrevistas permitieron acopiar los relatos de los padres acerca de las expectativas con respecto al JI TC, en función de la comprensión de las experiencias y los significados que, desde su singularidad, le otorgan.

Estas instancias permitieron visualizar con mayor claridad los nudos sociopsíquicos, producto de la confluencia de lo singular y lo colectivo en torno a sus expectativas. La propia trayectoria de vida y la dimensión social en juego fueron plasmadas en cada discurso.

---

<sup>22</sup> Durante el desarrollo de esta investigación, responsables del **Departamento de Investigación y Estadística Educativa (ANEP, CEIP)** expresan que se encuentran en plena etapa de revisión de los datos del estudio realizado en el año 2010, no habiéndose aún sistematizado los resultados.

<sup>23</sup> Se adjuntan las mismas en C.D.

Se recurrió a la creación de grupos de discusión, comprendidos como espacios de circulación y colectivización de saberes a partir de la escucha desde las diferentes narrativas singulares de los protagonistas de la investigación.

Lo medular de este encuentro de subjetividades refiere a la construcción colectiva de sentidos, vivencias y significados en función de la creación por parte del grupo de su propio discurso sobre el tópico investigado.

Estos posibilitan el análisis sobre las condiciones de producción del discurso, en las dimensiones manifiesta y latente; desde los acuerdos y disensos, los asuntos concordados o debatidos, el reconocimiento de lo propio y de lo ajeno (interjuego de identificaciones y discriminaciones), a partir del entrecruzamiento de miradas y voces.

Se apeló también al conocimiento de informantes calificados o claves a través de entrevistas en profundidad, a fin de obtener los aportes conceptuales de técnicos con vasta formación y erudición en torno a los tópicos relevantes en esta investigación.

La reflexión sobre el material bibliográfico, la discusión teórica y la realidad construida en el trabajo de campo, implicaron un proceso dialógico presente durante todo el desarrollo de la investigación.

### **2.1.1 Trayectos del trabajo de campo**

Para la realización del trabajo de campo, luego de obtener las habilitaciones pertinentes, mantuvimos entrevistas con las tres directoras de los JI TC seleccionados<sup>24</sup>.

Se destaca la colaboración de las tres directoras involucradas, facilitando el desarrollo de esta instancia.

Este encuentro instaló un espacio de diálogo sobre la temática de la investigación, oficiando como instancia de reflexión sobre el acontecer institucional en torno al vínculo F-E y las expectativas imperantes.

El intercambio acerca de la dinámica de cada institución, y el posicionamiento de los actores con respecto a la investigación constituyeron aspectos esenciales del estudio de campo.

A su vez, se realizaron entrevistas con las maestras de los grupos cuyos padres iban a intervenir, en pos de informar sobre este estudio.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Durante las mismas se brindó información acerca de las características de la investigación y sus alcances. Solicitamos el aval para la realización de este estudio, explicitando su carácter voluntario, anónimo y confidencial en función de los lineamientos éticos.

<sup>25</sup> En algunas oportunidades, se generó una instancia de intercambio grupal con los docentes, quienes narraron sus experiencias en torno a la práctica y al vínculo con los padres. La posibilidad del intercambio colectivo propició un compromiso particular con el desarrollo de esta investigación.

Durante las entrevistas y los encuentros, las directoras y las maestras denotaron interés por la propuesta, colaborando activamente con su instrumentación a lo largo de todo el proceso, cumpliendo un rol fundamental para sostener la convocatoria a los padres.

Es menester aclarar el aspecto relativo a mi implicancia como psicóloga perteneciente a la Inspección Nacional de Educación Inicial. En este sentido, se procuró la ausencia de vinculación laboral con los Jardines seleccionados, a fin de salvaguardar los principios éticos.

El análisis de la dimensión subjetiva fue tomado en cuenta a lo largo de la investigación, mediante la reflexión sobre el propio posicionamiento, sobre lo que se juega del propio deseo y de las fantasías en torno a lo investigado y sus posibles repercusiones.

Se realizaron entrevistas en profundidad a 5 informantes calificados con vastos conocimientos en las temáticas que atañen a nuestro estudio.

Se conformaron un total de 3 grupos de discusión integrados por padres de alumnos de niveles 3, 4 y 5 años, uno por cada JI C seleccionado<sup>26</sup>.

Participaron 6 padres en el grupo perteneciente al JI del barrio Maroñas; 7 en el JI TC del barrio Casavalle y 10 en el grupo del barrio Casabó.

Con relación al encuadre, se consideró la duración de las reuniones, la composición del grupo como habilitadora de la comunicación, y las intervenciones para propiciar el discurso grupal en torno a las expectativas con respecto al JI TC.

El eje medular en el desarrollo de los grupos de discusión fue la búsqueda de una dinámica fluida a partir de una participación que posibilitara la circulación del saber colectivo a nivel grupal.

La escucha de los relatos de los padres desde un posicionamiento que los concibe como interlocutores válidos, resultó fundamental para la producción discursiva del tema convocante, lo que implicó la búsqueda de la humildad epistemológica.

(Devereux, 1973)

Se estableció un encuadre determinado por un espacio, un tiempo y un número de sujetos convocados por la temática de la investigación, que operó como desencadenante del deseo de ser escuchados.

El deseo de participar narrando su saber y sus dudas acerca de las expectativas otorgó sentido al encuentro, generándose la producción y apropiación del discurso

---

<sup>26</sup> La participación fue de carácter voluntario y se realizó mediante una convocatoria directa y/o mediada por los maestros. Se explicitó la consigna y las condiciones de la participación, a partir del consentimiento informado.

grupal. Allí se expresaron cada una de las singularidades, cada historia, cada realidad y cada existencia, articulando la dimensión singular con la colectiva desde el atravesamiento sociohistórico.

La producción de cada grupo denotó la trascendencia de la propia singularidad tornándose en un encuentro de producción de un saber colectivo sobre las expectativas hacia los JI TC.

Se generó en los tres grupos de discusión un espacio marcado por el deseo de hacer escuchar sus voces, lo que permitió la comprensión de su situación, experiencias y expectativas con respecto al JI TC. Se plasmaron ideales, esperanzas y utopías compartidas. Continuando posterior a la finalización las interacciones entre ellos.

Se realizaron un total de 13 entrevistas en profundidad<sup>27</sup> a padres de los tres JI TC mencionados, en un número de 4, 4 y 5 entrevistas en cada Jardín, respectivamente. Se realizaron entrevistas a padres de comisión fomento (uno por cada Jardín), por lo que implica su grado de participación a nivel institucional y las expectativas que depositan en ello.

Se apuntó al logro de un clima propicio de confianza que habilitara la comunicación de sus vivencias, sin desconocer la distancia óptima necesaria en el desarrollo de las entrevistas.

Se consideró esencial el logro de un clima de diálogo respetando los tiempos y la singularidad de cada participante.

La modalidad semiestructurada de las entrevistas posibilitó la expresión de vivencias, percepciones, concepciones y proyecciones sobre el tema de investigación

Se tomó en cuenta el universo simbólico propio del contexto de pertenencia y las prácticas discursivas que se construyen en torno a la institución JI TC, a fin de comprender los motivos que suscitan las expectativas en torno a ellos

Si bien los padres crearon su narrativa de forma espontánea a partir de la consigna, en algunas ocasiones fue necesario focalizar en la temática. Esto permitió profundizar y ampliar sobre algunos aspectos claves de su relato, anudando el tema de la

investigación al deseo y/o el interés por discutir sobre el mismo. (Ibáñez, 1979, p.306)

Destacamos que constituyeron para los padres espacios de escucha que les brindó la posibilidad de comunicar sus propias vivencias, advirtiéndose la importancia que le otorgan las Familias a estas instancias.

---

<sup>27</sup> Se aclaró desde el comienzo lo que atañe a la dimensión ética (anonimato, consentimiento informado, voluntad de participar, instancia de información y socialización sobre los resultados de la investigación) Se tomó en cuenta la comprensión de la consigna por parte de los entrevistados, explicitando los alcances y límites de la investigación.

Se pudo observar el empoderamiento que brinda la propia enunciación, expresada a través de momentos de toma de *insight* sobre la propia forma de habitar su cotidianeidad y de la interacción con los otros en el vínculo F-E, plasmándose la Sociología Clínica como epistemología para la acción.

La impronta de cada dinámica institucional se vio reflejada en las vicisitudes de la implementación del trabajo de campo.

Es preciso destacar que la decisión y elección de los padres de participar voluntariamente es un factor esencial a considerar en tanto implica la puesta en práctica del deseo de ser escuchados. Faltan las voces de aquellos que por la imposibilidad de concurrir o por la propia exclusión en contextos de exclusión no participaron.

## **Capítulo 3. Dimensiones de análisis**

Culminado el trabajo de campo, se prosiguió a la transcripción y al análisis de la información aportada por los padres en las entrevistas en profundidad y en los grupos de discusión.

Constituyó una instancia hermenéutica de construcción de conocimiento desde la comprensión múltiple de la realidad.

Se realizó a partir de la desgrabación de cada una de las entrevistas y de los grupos de discusión, instancia de resignificación del material desde otro posicionamiento.

Permitió develar la especificidad de las distintas dimensiones en las que se expresan las expectativas de las Familias.

La instancia de análisis de los relatos escuchados implicó un proceso inductivo donde las categorías emergentes se construyeron a partir de la conceptualización de las propias expectativas de los padres.

Asimismo se establecieron conceptualizaciones y reconceptualizaciones a partir de un proceso dialéctico de confrontación y diálogo de los discursos recogidos en las diferentes instancias y el sustento teórico de este estudio.

Una vez realizada la defensa de esta tesis y de su aprobación, se proyecta la presentación de los resultados a los participantes, las autoridades del CEIP y a la comunidad científica. Dichas instancias constituirán una forma de validación de los resultados a través del intercambio con los distintos actores que intervinieron en esta investigación.

Se planean instancias de socialización y de difusión de lo estudiado y la divulgación a través de artículos en revistas especializadas u otros medios similares.

### **3.1 Categorías de análisis**

En nuestro estudio las categorías de análisis fueron construidas desde la lectura y el análisis de la interacción socio-psíquica de los participantes en el proceso de la investigación, surgiendo de esta manera los diferentes significados en torno a las expectativas hacia los JI TC.

Se identificaron las siguientes categorías emergentes:

#### **EXPECTATIVAS EN TORNO A LA SOCIALIZACIÓN**

##### **Socialización primaria:**

**Función materna**

**Función paterna**

### **Socialización secundaria:**

**El JI TC como espacio de Interacción con pares y de construcción de vínculos sociales estables**

**El JI TC como espacio de socialización segura y de convivencia democrática**

**El JI TC como instancia de Internalización de hábitos y rutinas y organización de espacios y tiempos.**

### **EXPECTATIVAS EN TORNO A LA CONTENCIÓN**

**El Jardín de Infantes de Tiempo Completo como espacio de contención social: asistencialismo, cuidado y seguridad.**

**El Jardín de Infantes de Tiempo Completo como espacio de contención afectiva.**

### **EXPECTATIVAS EN TORNO AL APRENDIZAJE.**

**Aprendizaje académico**

**Aprendizaje de valores de convivencia social**

**Aprendizaje del código del lenguaje hegemónico.**

**Aprendizajes que propicien un adecuado desarrollo.**

Todo proceso de categorización implica una segmentación artificiosa de la realidad con el fin de describir y expresar sus sentidos.

Desde la perspectiva integral propia del paradigma de la complejidad, entendemos que estas categorías se yuxtaponen, articulan y retroalimentan unas a otras, desdibujándose muchas veces los límites entre ellas, incluso dentro de las distintas subcategorías. Se torna por tanto difícil delimitarlas claramente, superponiéndose y complementándose mutuamente en las distintas interpretaciones realizadas. Un ejemplo de ello son las categorías “contención afectiva” y “función materna”, o “aprendizaje de normas de convivencia social” y “función paterna”.

Finalizando, a partir del análisis de las distintas categorías reflexionaremos sobre la dimensión espacio-temporal, la laboral y lo relativo a los nudos sociopsíquicos, ejes que atraviesan los discursos de los padres, enclavándose en su cotidianeidad.

#### **3.1.1 Expectativas en torno a la socialización**

El siguiente texto sintetiza lo develado en los diferentes relatos en torno a los procesos de socialización y su impacto en la vida de los sujetos, denotando las distintas dimensiones involucradas, que serán desarrolladas a continuación.

Refiere Ana María Araújo (2001): “Sin la internalización de normas y prohibiciones, sin el pasaje por la violencia simbólica y la ruptura dolorosa con la madre, primer objeto-sujeto de Amor; sin el pasaje por el complejo laberinto de identificaciones sexuales, el

proceso de sujeción, el proceso de socialización no tendrá lugar. Y el hecho social implica inexorablemente el atravesamiento, vivido como transversalidad, de los múltiples procesos de socialización, con sus rupturas reales y simbólicas, con sus amores y odios, con sus ideales y sus miedos. La educación como vehículo, transmisor (en su doble dimensión de emisor y receptor) de lo ideológico, van a estar en la base de tal proceso.

### **3.1.1.1 Socialización primaria**

La Familia como primer agente socializador inicia el proceso por el cual el niño se convierte en sujeto, a la vez sujetado a lo social.

Fundamentalmente, a través del discurso de los otros significativos se apropia del mundo que éstos representan, de sus roles, actitudes y valores, marcando los momentos primordiales en la construcción de su identidad.

La Familia y la Escuela constituyen las instituciones básicas que a lo largo de los siglos han encarnado la función de socializar, preparando a las nuevas generaciones para insertarse en el mundo social adulto.

En sus cimientos alterados se suscitan los procesos de socialización, dando cuenta del impacto de las transformaciones producidas por la Hipermodernidad en las identidades individuales y colectivas.

En los discursos de los padres se visualizan las repercusiones de las transformaciones de estas grandes estructuras socializadoras de la Modernidad, con la consecuente transferencia de funciones de la Familia hacia la Escuela.

Dicha transferencia se observa en todas las dimensiones analizadas, lo que denota los nuevos encargos y las múltiples demandas sociales hacia la Escuela.

Como fue desarrollado en el marco teórico, hoy los límites de las funciones pedagógicas con las socializadoras son más difusos, generándose expectativas derivadas de funciones desdibujadas, (secundarización de la socialización primaria y primarización de la secundaria, tal como lo conceptualiza Tedesco (1995).

Este aspecto se visibiliza particularmente en el JI TC, pues el factor “tiempo” implica la sustitución de espacios familiares, incrementada por la importante dependencia del niño en estas primeras etapas del desarrollo.

En este sentido la denominación “Tiempo completo” es un analizador en tanto propicia la idea de la sustitución de los espacios referidos. Esto impacta en las expectativas y en las demandas hacia la institución.

#### **3.1.1.1. a. Función materna.**

La constitución del psiquismo es el resultado de la acción y el efecto de la presencia de los otros significativos que inscriben al sujeto en una cultura, sujetado al mismo tiempo en la normatividad.

Es en el vínculo con los otros que se construye la subjetividad, en función de la indefensión vital y afectiva del cachorro humano.

La intersubjetividad involucra procesos psíquicos para tramitar las exigencias pulsionales y de la realidad hacia la consolidación del Yo, mediante mecanismos de identificación y discriminación desencadenados por la configuración del conflicto edípico y los avatares del deseo en el sujeto y en la sociedad.

Estos procesos se suscitan esencialmente en el seno familiar, a través del ejercicio de las funciones parentales (función materna y función paterna)<sup>28</sup>.

Con el fin de trascender la cuestión de género Meler (1998) propone denominar a la tradicional función materna como función trófica y narcisizante, que se transmite a través de los cuidados primarios que el infante requiere, y por paterna, a la función de límite, privadora y estructurante, asociada con la prohibición de las demandas omnipotentes del niño y su adecuación a la realidad que se inscriben en este complejo entramado de identificaciones e internalizaciones de normas, valores, creencias, formas de ser y estar en la cultura de pertenencia.

La función materna se vincula con los primeros cuidados del infante por parte del adulto, dada la incapacidad para satisfacer autónomamente sus necesidades por su prematuración. Implica la función de crianza y apego referida al cuidado y amparo psicofísico. Involucra las funciones de autoconservación y de formación del aparato psíquico, reduciendo las tensiones intrapsíquicas, habilitando la presencia simbólica de un tercero, lugar del padre.

Quien cumple la función materna es capaz de narcisizar, semantizar, y decodificar lo que el *infans* (no hablante) expresa a través de su cuerpo en las etapas tempranas. La función materna esencial es la de sostén físico y emocional, para poder iniciar el proceso de ser sujetos, sujetados por el deseo del otro, punto de partida para el desarrollo de la subjetividad.

Históricamente, la principal responsabilidad de la crianza en las primeras etapas recayó en la mujer. Con su ingreso masivo al ámbito laboral y la necesidad de su subrogación, comienza a cuestionarse la naturaleza de su tradicional función. La demanda de que sea ejercida por otras figuras alternativas devela cómo la apoyatura biológica nutricia se entrelaza con lo cultural.

La perspectiva de género asociada a la figura materna que adquiere en la Familia el cuidado del niño, se traslada a la Escuela.

---

<sup>28</sup> Se entiende por función parental a la capacidad de acción de quien ocupa el lugar de la madre o padre, pudiendo ser ejercida por ambos, por uno solo o por otro adulto indistintamente. Las funciones parentales son ejercidas trascendiendo la condición natural o biológica, pues son una construcción social.

Como consecuencia, la función educativa del maestro adquiere una connotación de género, siendo ejercida mayoritariamente por mujeres.

Las representaciones sociales de la maestra como “segunda madre” y de la Escuela como “segundo hogar” persisten y se intensificarían en los JI TC por albergar niños pequeños con importante dependencia del adulto y por la prolongada permanencia en dicho espacio.

En esta línea se deposita en la maestra la expectativa de que oficie de madre y de que el Jardín se constituya en una extensión del hogar.

*La maestra queda como la segunda madre con el tema de que pasan tantas horas acá. A mí me pasa de que la maestra pide-no sé, una botellita con agua y yo le digo: llevá jugo. Y él me dice “No, ¿me dice la maestra que lleve agua!” Es como que la maestra dice tal cosa y tiene que ser tal cosa. GD J1<sup>29</sup>*

*Estoy feliz de que haya hecho desde los 3 años acá... además, por la atención, el cariño que ella se lleva de sus maestras, de la directora, de sus relaciones. Ella se vincula en el jardín como si fuese su casa! Entra, sale, va, viene. EP M FT J2*

*Para mí un JI TC tendría que ser un segundo hogar. Primero porque vos dejás tu tesoro más grande en el jardín en un horario muy extenso, que vos no los tenés y tenés que dejarlos con gente que los quiera, que los trate como tal (...) que se jueguen por tu hijo como vos te vas a jugar por ellos. EP M CF J1*

Frente a las condiciones socioeconómicas precarias que exige para la subsistencia la salida laboral de ambos progenitores, el JI TC cumple una función de apoyo y sostén primordial, sustituyendo ciertas funciones que tradicionalmente cumplía la madre.

Dichas funciones tienden progresivamente a naturalizarse, acuñándose en el imaginario social bajo el discurso de “la maestra como la segunda madre”, y “la Escuela como segundo hogar”.

Dicha expectativa marca un encargo que desplaza claramente a la dimensión pedagógica, sustento identitario del docente como profesional.

La capacidad superyoica normativa de la Escuela moderna se apoyaba discursivamente en la denominación de “segundo hogar”. Expresión de la fuerza y la incidencia que La Escuela tenía en la producción subjetiva. (Zelcer, 2003)

Lo que operaba en el hogar continuaba en la Escuela fortalecido. La operatoria homogenizadora actualmente se desplaza de la función normalizadora paterna a la función nutricia.

La ley paterna se debilitó junto con el Estado que la sostenía. La Escuela como segundo hogar se sostiene desde la función materna que intenta compensar.

---

<sup>29</sup> A fin de preservar el anonimato de los participantes y de los jardines involucrados se referenciarán las citas del siguiente modo: entrevista en profundidad, EP; Grupo de Discusión: GD; Jardín 1, 2 y 3 (J1 J2 y J3); madre: M; padre: P, de los jardines 1, 2 y 3 correspondientes. El mismo criterio se utilizará para referenciar los tipos de familia a las cuales pertenecen: Familia monoparental: FM; Familia tradicional: FT; Familia ensamblada: FE, y la condición de ser integrante de comisión fomento: M CF, P CF, etc.

A nivel de la subjetividad el no poder desempeñar las funciones tradicionales relativas a un mandato idealizado despierta sentimientos de culpa en las madres, pudiendo dar lugar a la proyección y transformación en un excesivo control o vigilancia al docente, en el interjuego entre lo idealizado y lo persecutorio. Demandar “que se jueguen por su hijo como ellas se juegan por ellos”.

Significa, además, una renuncia narcisística, por el lugar que tiene la maternidad como construcción identitaria y como expectativa posible, particularmente en contextos donde suele ser el principal o quizás el único proyecto de vida para la mujer. El binomio mujer como sinónimo de madre aún persiste.

Que otro ocupe un lugar idealizado y narcisizante, el conferir al otro “el tesoro más grande” genera una fuerte carga afectiva, un impacto a nivel emocional.

La idealización de la maternidad queda transferida al docente, depositándose en él la omnipotencia propia de una maternidad idealizada donde se espera sacrificio, abnegación y amor incondicional. La dimensión afectiva se torna primordial en las expectativas. Asimismo, la disponibilidad emocional materna se altera en los sectores de pobreza, pudiendo motivar la transferencia mencionada.

Las funciones maternas relativas al cuidado y control de la alimentación tienden a ser transferidas al Jardín.

Más allá de las funciones asistencialistas que cumplen los JI TC en zonas de alta vulnerabilidad social, las dificultades económicas ligadas al sustento alimenticio no prevalecen en los discursos.

No obstante, en los relatos manifiestan la dificultad para brindarles una adecuada alimentación a los hijos.

*Sabés que esas 8 horas que están acá adentro, que están cuidados, que los van a hacer comer al mediodía —que en casa al mediodía no quiere comer— que viene y acá toma la leche —porque en casa no toma la leche, toma solamente yogurt en casa— y acá se toma la leche y con pan y al mediodía come y se duerme un ratito y en casa no duerme. EP M FM J1*

*Porque el sábado y el domingo es mentira que comen bien..., son las 2 de la tarde y te dicen “mamá quiero un chupetín”, y se lo terminás dando. Y acá no lo comen esas cosas. EP M FT J2*

*Yo estoy con la alegría de que ella come al mediodía o se toma su leche a la mañana. Si hoy o mañana, ella no come, y veo que no le dicen que coma o no me dicen que no comió, ¡ahí sí me pongo mal! ¡obviamente! La comida es fundamental. EP M FE J1*

Observamos la expectativa de que el JI TC brinde alimentación y que el maestro controle que esto se cumpla, siendo la garantía de que sus necesidades básicas estén satisfechas. La comunicación de que esta función se efectiviza otorga seguridad, disminuyendo la angustia ante la fantasía de que su hijo sufra privaciones en el Jardín.

Por otro lado, observamos cierta dificultad de empoderamiento en los padres, en tanto se deposita en el maestro la expectativa del control del tipo de alimento que reciben sus hijos.

En los discursos se entrelaza con la insuficiencia de investimento de autoridad.

Aparece como tema central la dificultad para poner límites y tolerar la frustración de los hijos frente a la negativa de brindar ciertos alimentos que reconocen como inadecuados, pero que son codiciados por éstos, (la lógica del mercado se dirige al niño como sujeto y objeto para el consumo).

La trayectoria de vida marcada por la carencia y la supervivencia determina la dificultad para frustrar el pedido de alimento que hacen los hijos, confundiendo necesidad con demanda y privación con frustración.

Asimismo se relaciona con el debilitamiento de la función paterna y la inmediatez e incapacidad de tolerar la espera propia de la subjetividad hipermoderna.

*Si están en TC tienen una comida balanceada como para ellos porque en la casa muchas veces no!... Como a este niño que tengo que salir a veces a darle un alfajor o algo para que se quede un poco quieto ¡porque es tremendo! y varias madres lo hacen también. EP M FT J2*

*Si la maestra habló de la alimentación y de la comida chatarra a veces hago algo rapidito en casa y ella me dice: ¡No, eso es comida chatarra! La maestra me dijo que eso es comida chatarra; Sí, pero decile a la maestra que una vez al mes al menos lo puede comer. Son cosas que acá le enseñaron y que ella lo está haciendo en casa. EP M FE J 2*

La vivencia de la dificultad para proporcionar una adecuada alimentación revela el lugar del alimento como instrumento de control de la conducta del niño, (disminución de la angustia o ansiedad por su efecto placentero).

En contextos de vulnerabilidad el alimento adquiere una fuerte connotación, en tanto está presente o persiste el riesgo a perder esta fuente de supervivencia.

La lógica propia de la satisfacción de la necesidad ligada a las necesidades primarias de afecto se intensifica. Limitar el pedido de alimento no se torna fácil para los padres. El dar alimento constituye una marca biológica y subjetiva ligada a la maternidad. El sentir la “destitución” de la función nutricia afecta la identidad materna, lo que conduce a una disminución de la autoestima.

La institución educativa asume funciones de crianza, operando como espacio de control y cuidado del cuerpo en la niñez.

La función nutricia se traslada al Jardín de forma mediada y legitimada socialmente, desligando a los padres de tener que reprimir la conducta infantil en torno a los pedidos consumistas.

La función nutricia presenta aspectos propios de la sociedad de consumo, donde se crean necesidades para promover un hiper-consumismo que, muchas veces, opera en desmedro de una alimentación beneficiosa para el desarrollo del niño.

La Hipermodernidad se caracteriza por la afirmación de que todo padecimiento es factible de ser resuelto a través del consumo, alcanzando todas las áreas de la vida del sujeto.

El hiper consumismo ligado al alimento como forma de calmar las carencias queda expresado en los relatos.

Como ha sido planteado anteriormente, las poblaciones en contextos de vulnerabilidad se encuentran especialmente afectadas por la lógica del mercado, siendo particularmente visible con relación al tema del consumo del alimento.

Otra línea de análisis se relaciona con la condición de vulnerabilidad social, que genera sentimientos de vergüenza, desencadenados por situaciones de vida humillantes.

Este sentimiento depende fundamentalmente de la mirada de los otros y trae aparejado el repliegue sobre sí mismo o la autodescalificación, tal como lo detalla De Gaulejac, (2009).

El estigma de ser pobre puede manifestarse en el ocultamiento de la dificultad para cumplir adecuadamente con la función nutricia, en tanto aparece débilmente expresada a propia condición económica como su causa, asociándose con una condición de otros y la consecuente necesidad de remarcarlo.

*Muchos eligen este jardín porque dan de comer... ¡no es nuestro caso eh! M*  
GD J3

*¡El nuestro tampoco! GD J3*

Desde otra línea de análisis se observa en los padres la expectativa de que el Jardín ejerza funciones de cuidado a sus hijos, sintiendo que ellos o algunas Familias no pueden hacerlo adecuadamente.

*Entonces la maestra de TC va más allá de lo que es ser maestra. Se preocupa si el niño viene sucio, y si no tienen túnica le consiguen túnica, porque yo lo he visto.*  
GD J1

*Fueron a tres niños que los llevaron ellas mismas a controlar (al médico) y eso no es función de maestra.*

*Eso es de los padres... ellas están asumiendo... no es solamente cumplir con tus funciones de maestra. GD J3*

*Porque yo sé que está acá en el jardín, que está bien cuidado, que está con gente responsable. No es como en casa que yo tengo que estar pendiente de ellos... estoy tranquila de que ellos están en un lugar , que están bien cuidados. GD J2*

Se deposita en la maestra la responsabilidad de la atención de las necesidades básicas.

Ésta representa socialmente una figura que ejerce un adecuado sostén y cuidado del niño desde un lugar habilitado e idealizado.

Se advierte la falta de empoderamiento de la función materna de cuidado bajo la expectativa de que el maestro la cumpla. Queda manifestada la transferencia de funciones al JI TC, y la consiguiente demanda y control de la responsabilidad delegada.

*Sí... sí... hay que venir a ver cómo es todo, ¿no? A ver y conocer bien a las maestras. Conocer paso a paso lo que se hace acá. Si se limpian solos o no se limpian; qué es lo que comen, qué no. Si descansan, si no descansan. Si hay atención al niño porque no es venir dejarlos e irse porque para eso la hago hacer un horario normal, la voy a buscar y la llevo para casa. EP M FM J1*

El ingreso a un JI TC no siempre responde a necesidades materiales o laborales concretas, pero se hace presente la incertidumbre ante la amenaza de la pérdida de seguridad propia de una realidad que se presenta como inestable.

En condiciones de vulnerabilidad social la función de protección y cuidado de los hijos suele afectarse, dado el impacto y las consecuencias que conlleva en el psiquismo la lucha por la supervivencia, la precariedad de las condiciones de vida y el estigma social.

La función materna implica semantizar, decodificar y dosificar la realidad que se le presenta al niño, acto esencial para la aproximación a la comprensión del mundo.

Se observan dificultades en este aspecto, trasladándose esta función al maestro. Esto se vincula con la baja autoestima revelada en los discursos, derivada de un posicionamiento ante el saber marcado por la carencia.

Existen temáticas que son escasamente verbalizadas en el hogar muchas veces por tratarse de temas tabú o por considerar que son poco idóneos para tratarlos.

En este sentido, el maestro se constituye en un referente para los padres, posicionándose ellos en el lugar del no saber, denotando la falta de empoderamiento en su función.

Esto genera expectativas hacia el docente, que se torna en una figura portadora de saber, aquel que codifica la realidad, explica, informa, contiene, etc., ante diferentes situaciones de la vida cotidiana de sus hijos.

*Ellas saben cómo decirles las cosas.*

*Después que lo explica la maestra uno lo piensa y dice ¡pah mirá qué fácil que es! GD J3*

*Y uno dice ¡ay, qué bueno! ¡Ya le explicó! Y uno no tiene que hacerlo!*

*Es que ella me da la pauta de seguir con el tema. Me hizo la base y yo puedo seguir con el tema, ¿me entendés? GD J 1*

*Es como que te apoyaran de otro lado, como que te apoyaran... para mejorar! Uno no estudió y no sabe. EP P FE J1*

Las condiciones sociales y culturales colocan a la vergüenza en primer plano, sentimiento social por excelencia.

El posicionarse desde el no saber, desde la imposibilidad de dar y desde la carencia, las deja expuestas ante la mirada del otro.

No poder cumplir con el deber ser determinado por la cultura en lo relativo a la función materna significa una herida narcisística. Más aún cuando ser madre se convierte en un proyecto posible, identitario, ante la incertidumbre hipermoderna y la dificultad para superar los destinos prefijados en contextos de vulnerabilidad.

### **3.1.1.1. b. Función paterna**

La función paterna se vincula con la ley social y su representación a nivel familiar.

Implica una operación de marca, separación, discriminación, orden y simbolización en el niño.

Instituye subjetividad, anudándola a la cultura y posibilitando la inserción social.

En tanto función simbólica, puede ser ejercida no sólo por el padre real, sino también por figuras significativas, grupos e instituciones.

Como representante simbólico de la ley, que prohíbe el incesto y el parricidio, permite la distinción entre lo permitido y prohibido, posibilitando la regulación de los vínculos sexuales y filiales, el acotamiento pulsional, la exogamia y consecuentemente, el ingreso del hombre a la cultura.

El actual escenario social muestra el declive del modelo de familia patriarcal moderna.

Se resignifica el rol del padre, aludido como "figura masculina borrosa o en descomposición" (Duschatzky, 2002).

La familia nuclear se estructuraba en torno a la escala de prestigio y privilegio proveniente del poder y/o autoridad masculinos, del padre y esposo como garante del orden. (Palacio, 2010, p.17).

El amor de la madre, el trabajo del padre, la obediencia de la esposa/madre y de los (as) hijos(as), hicieron de la familia nuclear el soporte del mundo sólido contemporáneo, (Palacio, 2010, p.21)

En la Hipermodernidad se remueven los cimientos de las instituciones base: la Familia, el Estado, las clases sociales, la ciencia, etc., perdiendo paulatinamente el sentido original. Beck (1999) denomina instituciones zombies a las instituciones y categorías

que sobreviven sin contenido preciso ni márgenes claras, expresados en la Familia a través de la pérdida de la solidez y eficacia de la operatoria paterna.

En los discursos analizados se expresan los alcances de estas transformaciones familiares, a través de la dificultad en el ejercicio de la función paterna y de las siguientes expectativas depositadas en el JI TC como espacio compensatorio:

-se espera instale la ley la prohibición hacia la mediación y el control de los impulsos del niño, ordenando y regularizando su conducta.

-se espera que se constituya en espacio de terceridad, de interdicción y discriminación madre-hijo hacia el logro de la autonomía.

### **El JI TC como espacio que inculca la ley**

El Jardín se instituye como espacio de socialización, de uniformidad de normas culturales hegemónicas inculcadas por la sociedad.

Los relatos parentales refieren al JI TC como instancia fundamental de internalización de ciertas normas propias de la socialización primaria.

*A veces en la familia uno es más flexible. En el jardín es la misma regla para todos. En casa es el nene chiquito. GD J1*

*Aparte, el niño abusa porque son los padres... El mío, por ejemplo, hay cosas que en casa no las come y acá las come, ¿sabés qué me dijo?: "yo como porque si no me llevan a comer con la directora". GD J1*

La ley paterna debilitada se transfiere a la Escuela.

El padre debe "estar presente en el discurso de la madre", es decir, ser representado, valorizado, tenido en cuenta.

Con respecto a ello el JI TC aparece en el discurso materno como espacio que instala ese "más allá del deseo materno" ocupado por el hijo. El Jardín se torna en ese espacio más allá de la madre:

*Sí!! ! Y lo bien que les hace a ellos de que en la escuela yo no mando, manda la maestra. GD J3*

Sin embargo, como institución hipermoderna en crisis, su eficacia es cuestionada.

La dificultad para instalar la autoridad paterna a nivel familiar queda manifestada en la dualidad del vínculo madre-hijo, donde prima lo maternocéntrico en función de una paternidad fracturada, (padres ausentes, débiles con poca participación en la crianza de los hijos).

En la actualidad, la figura del padre se ha banalizado, afectando los procesos de simbolización. Resulta difícil que trascienda la dimensión biológica de progenitor hacia la simbólica.

Como contrapartida, se apela a que el JI TC establezca códigos y normas compartibles, oficiando como espacio que instauro la ley social.

Este aspecto da cuenta de la función normalizadora y homogeneizadora de la institución escolar, de control y disciplinamiento.

Persiste la expectativa de que la Escuela pueda cumplir con los encargos tradicionales en lo que atañe a la internalización de las normas, pero sin los sustentos que se construían en el ámbito familiar. La primarización de la socialización secundaria tal como la plantea Tedesco (1995), queda revelada.

*Cuando sale de acá ¡vos no sabés! ¡Todo lo que no pudo hacer acá, lo hace todo en mi casa (risas). Llega a tirar todo; tira las sillas... tira todo. Digo y digo: quedáte quieto y me dice: "no me quedo quieto nada!! Quedáte quieta vos!"  
Le digo: ¿por qué me hacés la vida imposible?, y me dice: ¡Cállate atrevida! Vos me haces la vida imposible. GD J1*

*No te hace caso a vos, pero por lo menos le hace caso a la maestra, están en un lugar donde en unas horas les marcan los límites. GD J3*

Las fallas en la inscripción psíquica de la ley, de los límites que la resguarden, genera la desmesura, la desorganización de los vínculos.

La función paterna tiene un rol crítico, instaurando la capacidad de los sujetos de controlar los impulsos.

Hace posible la autorregulación, la organización de la conducta y el acceso a lo simbólico.

La regulación de la conducta implica la capacidad para mediar los impulsos, postergar la satisfacción inmediata, tolerar la frustración.

La debilidad de la autoridad paterna, portadora de la ley y de la prohibición a nivel singular y colectivo se manifiesta en la conducta del niño y en la dificultad en la internalización de los límites. La poca capacidad para controlar los impulsos está en consonancia con lo que impera en la Hipermodernidad: la inmediatez y la perentoriedad.

El formato escolar requiere de la capacidad del niño para tolerar la espera, mediatizar la acción, regular la conducta dentro del grupo.

Esto implica cierto grado de acatamiento de la autoridad con la operatoria de la internalización de la ley a nivel del psiquismo.

La Escuela demanda a la Familia que inculque normas básicas que son necesarias para la operatoria escolar. Las Familias presentan la misma expectativa hacia la Escuela.

Como fue mencionado, el cruce de expectativas contrapuestas y la pérdida de continuidad entre ambas instituciones son fuentes generadoras de tensiones y posibles conflictos (Tedesco, 1995).

*Te dicen: ¡La escuela es mía! ¡En el jardín vos no mandás, manda la maestra!*  
GD J3

Si bien la Escuela instala la terceridad, la ley más allá de la madre, su secuela es la ruptura de la complementariedad de las funciones F-E.

Los padres vivencian que JI TC es más eficaz con respecto al aprendizaje de los límites. La dificultad del empoderamiento resulta de los sentimientos de impotencia relativos a la propia desvalorización:

*No puedo con él. No es lo mismo lo que dice mamá que lo que dice la maestra... ¡que es una maestra!* GD J2

La autoridad emerge de la valoración del docente como referente a partir de la transferencia de funciones.

*Porque a mí me agarró el punto y no me hace caso y a la maestra sí... las maestras como que son más rectas y más justas. Yo agarro soy más recta y más justa y él se pone recto e injusto conmigo; porque es arriba mío que habla. Le digo: ¡cállate, te estoy hablando! "No, porque estoy hablando yo...cállate vos!", me dice. EP M FM J1*

Tal como plantean Dutchatzky y Corea (2002) "las referencias familiares y el lugar de la autoridad son, cada vez, más lábiles. Los padres de hoy tienen problemas para sostener la función de autoridad", tornándose visible la "indiferenciación de los lugares tradicionales de padre, madre, e hijo con la consecuente disolución de las posiciones de protección y autoridad de los padres hacia los hijos", (Dutchatzky y otros, 2002, p.35)

Una de las consecuencias del resquebrajamiento de la autoridad es la infantilización del adulto, señala Violeta Núñez, (1999) considerando que su contracara es la adultización de la niñez. Esto afecta la construcción de la subjetividad.

Se visualiza la pérdida de la asimetría necesaria intergeneracional que ordene los lugares y posibilite la terceridad, (triada madre-padre-hijo).

Con respecto a esta línea de análisis, esta autora (Núñez, 1999) expresa que “estamos ante una nueva categoría de infancia: la infancia hipermoderna, donde la relación padres–hijos se organiza en función de “las necesidades de los niños”. En este sentido hemos observado una suerte de “cambio en la direccionalidad educativa” que se expresa en varias de las dimensiones analizadas, (ahondaremos en ello a lo largo del análisis). Este fenómeno puede comprenderse desde el borramiento de las diferencias y la tendencia a la horizontalidad en el vínculo padres-hijos. Relata María Rosa Fernández (2013), Comunicación personal, que se plantean situaciones de “simetrización” extrema en el eje paterno-filial. Los adultos no llegan a constituirse en una referencia y apoyatura para los hijos, lo cual genera vivencias de confusión o bien de vacío en el soporte necesario para formarse como sujeto. Sin duda, esto se expresa y permite comprender las expectativas formuladas al JI TC.

El JI TC resulta para los padres una instancia normalizadora del niño, bajo la expectativa de que regule su conducta, estableciendo un orden uniforme y una función homogenizante.

*A una maestra de tiempo común no le da tiempo... y en TC sí, de ordenarlos de tratarlos de ponerlos en su lugar, porque cuando la maestra logra ponerlos a todos ya es la hora del recreo y se dispersan de nuevo y cuando vuelven otra vez tiene que estar tratando de ponerlos en su lugar. EP M FM J2*

*Y no es lo mismo... capaz que es lo mismo en el tema de la enseñanza pero no es lo mismo en el tema de los límites y de los hábitos en el jardín de TC. GD J3*

*La quería mandar acá una por motivos laborales y otra porque me quedaba más cerca y otra por los límites que les meten acá. GD J3*

*Por los límites, para que vaya aprendiendo porque yo ya no sabía más que hacer. GD J1*

De acuerdo a lo expresado por los padres el JI TC enfatiza la puesta de límites y la consolidación de hábitos, percibiendo que existen diferencias con respecto a otros jardines de tiempo simple.

Se advierte la expectativa de que el JI TC cumpla la función que sienten no pueden ejercer adecuadamente, brindando un gran apoyo para la educación de los hijos.

Los padres adjudican al JI TC la función de la internalización de la ley, las normas y las prohibiciones.

Los obstáculos en el ejercicio de la puesta de límites constituye uno de los principales motivos por los cuales mandan a sus hijos a un jardín de TC. Esto denota cierta pasividad, impotencia y resignación ante la imposibilidad de cumplir con dicha función, delegándola a la Escuela.

El “deber ser” paterno, en cuanto al ejercicio de la autoridad, anudado al ideal social sólido de la modernidad, aparece proyectado en la maestra, a la cual se le inviste la responsabilidad de cumplirlo.

Más allá del debilitamiento de la función paterna propia de la Hipermodernidad, existe un componente social que se anuda a la subjetividad, relacionada con la baja autoestima y el débil empoderamiento del adulto para asumir determinadas funciones. La forma de ejercer las paternidades son procesos socioculturales y subjetivos, que se construyen social e históricamente, reproduciéndose al interior de las familias y que determinan estilos particulares en el ejercicio de las funciones de crianza.

De acuerdo con Giorgi (2006), “Las personas pertenecientes a contextos socioculturales de vulnerabilidad se caracterizan por una baja autoestima. Esto puede pensarse como introyección de la imagen desvalorizada que les devuelve la sociedad al ubicarlos en esos lugares de ‘supernumerarios’, ‘excedentes’, ‘excluidos’, desconociendo sus potencialidades”.

Escuchamos relatos que remiten a la preocupación y a la angustia generada por la dificultad en el ejercicio de la función paterna: por “ser madre y padre a la vez”, “no poder con ellos” o “no saber qué hacer”, cuestiones viables en el Jardín:

*Él aprendió acá. Acá en el jardín él las cumple... ¡No las cumple conmigo!* EP  
M FM J1

Existe cierto sometimiento y renuncia al protagonismo en la transformación de su propia vida y de los proyectos, colocados en un lugar externo a su esfera de acción. Es el otro el que puede. Es el jardín el que puede.

Más allá de la presencia concreta o no del padre, es de otras instituciones que se espera la ayuda.

En este sentido, las expectativas de las familias de que el Jardín supla una función debilitada pueden generar un desencuentro en tanto esta institución también sufre los embates de la crisis de los encargos de la modernidad, no encontrándose preparada ante las nuevas exigencias.

Todo desencuentro de expectativas encierra un posible conflicto, de ahí la importancia del estudio de estos aspectos.

Otra dificultad en el ejercicio de la función paterna radica en la culpa que ello genera.

*Porque yo no le pongo límites. Me da un poquito de pena decirle que no. Porque se pone a llorar. Y hace berrinche. Pero acá en el jardín no puede. Si acá lo hace, va a tener que hacer lo que le dice la maestra, ¡él sabe muy bien!* EP M FE J1

En contextos de vulnerabilidad donde prima la frustración, la privación y la violencia es plausible la confusión entre la puesta de límites y la vivencia de daño o privación al niño, lo que genera fuertes sentimientos de culpa.

A pesar de su reclamo, se observa la debilidad en el cumplimiento de la función reguladora de la conducta y de internalización de normas y prohibiciones, en función de los sentimientos de culpa que genera.

Surge la expectativa de que la autoridad se ejerza desde el Jardín como espacio externo a la Familia, posibilitando la disminución del monto de dicho sentimiento.

Esto puede producir una disociación y una ruptura en la continuidad F-E, recibiendo el niño un doble mensaje contradictorio.

La baja tolerancia a la frustración y la dificultad para aceptar la renuncia propia de esta época hipermoderna se alinea con la privación que impera en estos contextos.

### **El JI T C como espacio de terceridad**

Los relatos de los padres revelan las expectativas hacia el JI TC para que oficie como un espacio que instale la terceridad, colaborando en los procesos de interdicción, discriminación y separación del vínculo madre-hijo.

La estructura familiar predominante en contextos de pobreza es la matriarcal, caracterizada por el dominio del rol materno y la desvalorización del paterno. Los hijos tienden a ser vivenciados como parte de sí, como producto de pertenencia que completa la carencia del sentido de propiedad. (Ferrando, 1984, 1985)

La idealización de la maternidad suple la falta de expectativas con respecto a otros proyectos alternativos. Este aspecto dificultan los procesos de discriminación madre-hijo. El JI TC oficia como espacio que contribuye a la función de corte de la relación madre-hijo, permitiendo la consolidación de los procesos identificatorios.

*Mirá... a mi hijo cuando tenía dos años me mandaron a traerlo, porque era demasiado absorbente, él era mamá. La mamá era el mundo de él y el mundo de él giraba en torno a mamá como que me asfixiaba, entonces me mandaron a traerlo.* EP M FM J1

*...porque nosotros somos muy acaparadores por decirle de una manera.* EP M FM CF J2

*La traje acá para que estuviese más en contacto con otra gente y se desarrollara de otra manera porque era mamá y papá nada más y eso la estaba afectando. Ahora es independiente, antes no. Antes dependía mucho de mí y de mi esposo, dependía más de mí sin dudas la absorbía un 100 por ciento. Ahora no tanto, se viste sola se hace sus cosas sola.* EP M S J1

Se espera que el JI TC facilite la separación madre-hijo, instituyendo la discriminación yo-otro.

La superación de la dualidad del vínculo primario se relaciona con la consolidación de la identidad más allá de “ser madre”, o sea, más allá de una identidad construida en función del hijo.

El valor identitario de la maternidad que suele prevalecer en estos contextos devela el anudamiento sociopsíquico, en tanto ser madre también significa un reconocimiento social, una reparación narcisística.

Este nudo identitario materno es un obstáculo para lograr la discriminación madre-hijo, bajo el predominio del establecimiento de vínculos duales.

La frecuente inestabilidad o ausencia de la figura paterna (cuyo corolario es la madre jefa de hogar sin su apoyo ), conlleva a un debilitamiento de la función interdictora, obstaculizando el ingreso en la triangulación edípica.

El tercero interdictor requiere de la presencia externa: “me mandaron traerlo”; se reclama la operatoria de otras instituciones, entre las cuales, el JI TC adquiere un lugar relevante.

La función interdictora instala la falta, causa del deseo y la demanda metonímicamente inagotable, instalando la búsqueda permanente, esencial en la creación de proyectos de vida y en la construcción de expectativas.

El fuerte vínculo madre-hijo se expresa en la fantasía del hijo como propiedad, reparación imaginaria de los sufrimientos psíquicos padecidos por las condiciones de pobreza y exclusión.

El lugar que ocupan los hijos como soporte identitario dificulta los procesos que conducen a la autonomía, desplazándose al JI TC la expectativa de su desarrollo.

En la elección del JI TC se destaca su valoración como espacio que propicia la independencia del adulto.

*Y bueno, toda la formación del futuro está en el horario completo, los chiquilines se independizan de otra forma .Una cosa es que ellos se independizan y otra es dejarlos solos... ¡no!, son cosas totalmente diferentes Lo respaldamos en todo, pero le damos ese aire de independencia que ellos tienen que tener, pero hay que conseguir el equilibrio que a veces es difícil, pero el horario completo es en lo que más te ayuda. EP M CF J1*

*Veo que ha tomado más responsabilidades, que allá y acá también hacen más cosas... que le crean responsabilidades, y eso está buenísimo. Ella ha madurado mucho más de lo que ha madurado estando en el de 4 horas. EP M FE J3*

Existen expectativas que trascienden el logro de la autonomía del niño y que se vinculan con un aspecto ya aludido: que el niño se posicione en el lugar de educador, lo que revierte la jerarquía (asimetría) con respecto al adulto. Esto atraviesa varias de las categorías analizadas.

*Se acostumbran a madrugar y hasta lo hacen solos, que es lo más importante, porque si no le dan como hasta la 1 y vos te levantás también a cualquier hora. Madrugar es importante para todos. GD J2*

Se espera que el niño actúe reforzando ciertas funciones propias del adulto, asumiendo el rol mencionado. Paradojalmente, aparece la dificultad para superar la dualidad vincular.

Cabe mencionar que la falta de empoderamiento y vivencia de inseguridad en el ejercicio de las funciones parentales y su correlato, la transferencia de funciones, atraviesa todas las dimensiones analizadas, demostrando la dificultad para encontrar líneas claras en las categorizaciones. A lo largo del análisis iremos profundizando en este tópico.

### **3.1.1.2 Socialización secundaria**

A través de la socialización secundaria que se origina en el Jardín de Infantes el niño socializado en el seno familiar se introduce en un nuevo mundo social que internalizará progresivamente.

A lo largo del proceso de análisis, encontramos expectativas relacionadas con la necesidad de los padres de que sus hijos se encuentren con otros externos a la Familia, bajo la seguridad de un espacio donde prime la protección de los sujetos y los colectivos.

El JI TC posibilita un encuentro democrático de la diversidad de las subculturas propias del contexto donde se está inserto.

Asimismo, se espera que consolide o instale en los hijos la estabilidad necesaria en cuanto a la organización de tiempos y espacios de la vida cotidiana, a través de la internalización de rutinas.

#### **3.1.1.2 .a Interacción con pares y construcción de vínculos sociales estables**

Las expectativas con respecto al J I TC como espacio de interacción social con los pares es uno de los motivos más importantes por los cuales eligen un Jardín con estas características. El JI TC es vivenciado como un espacio que ofrece la oportunidad al niño y a la Familia de la salida del endogrupo familiar, bajo la expectativa de que se constituya en un espacio de construcción de vínculos sociales estables.

*Y el niño conoce también y se adapta a otros niños que no son sólo los familiares  
Se hace independiente, pienso que son los primeros pasos, el tener contacto con otra gente y no ser solamente el núcleo familiar. EP M FE J1*

*El entorno que tiene es todo mayor porque la mayoría de los primos chicos están un poco a distancia de ella, entonces necesitaba estar... formarse con criaturas. Yo la puedo educar de una forma, pero ella, dentro de un medio de su edad, aprende otras cosas que yo no se las puedo dar. EP M CF J 1*

Algunos aspectos de la interacción padres-hijos son transferidos al JI TC, con la expectativa de que este espacio institucional supla las carencias vinculares que vivencian tener con sus hijos.

Los padres denotan temor a que sus hijos se aburran en el hogar; observándose la dificultad para acompañarlos en el proceso de aprender a tolerar la espera, el aburrimiento, la frustración, la falta como motor del deseo y la búsqueda.

Escuchamos en los relatos:

*¿Por qué la traigo acá? Porque sé que está en el jardín. Sé que la están cuidando y no tiene que estar en casa a cada rato llamándome para decirme que no tiene con quién jugar. GD M F J3*

*Después que salen de acá ¿qué hacen los chiquilines? Me gusta el horario completo porque si salen de las 12 de la escuela, ¿después qué hacen? En el TC tienen más actividades, más cosas... para que el niño no se aburra. Si yo la mando 4 horas le tengo que buscar otra actividad, no sé... algo que cubra esas horas que está en casa y está sin hacer nada. GD J2*

En la sociedad del Hiperconsumo se crean necesidades y objetos de consumo para calmarlas.

Son tiempos de no tolerancia al aburrimiento, pues todo es plausible de generar satisfacción inmediata, para posteriormente ser descartado. La ilusión de que todo se puede tener y eliminar al instante genera una búsqueda constante de objetos de consumo, de lo novedoso, fugaz y descartable.

Como consecuencia, existen dificultades para tolerar la frustración. Está "prohibido" aburrirse.

El aburrimiento instala en el niño un tiempo para imaginar, crear, pensar, para conectarse con los propios procesos mentales, con el propio mundo interno, para asimilar sus experiencias, elaborar la conflictiva, para observar el mundo, para buscar reencontrarse con la presencia del otro.

El posicionamiento de los padres en el vínculo con los hijos denota la falta de empoderamiento, tal como se ha visualizado en otras dimensiones analizadas.

Estos expresan dificultades para sostener y soportar el interés del niño cuando está en sus hogares.

Se observa la expectativa de que el JI TC pueda suplir estas carencias, haciendo posible la presencia y el contacto personal con los otros, para que “aprenda otras cosas que no les pueden dar”, para “cubrir esas horas que están en la casa sin hacer nada”.

*Yo, cuando no tiene jardín, yo digo... hoy se va a aburrir todo el día porque lo que hace es mirar tele, comer, y nada más y la computadora, que ahora aprendió a usar la computadora y ta, la expectativa es que aprenda, que aprenda, que aprenda lo que sea. EP M FE J2*

En la era digital los individuos llevan una vida abstracta e informatizada que suple las experiencias cara a cara con los otros, quedando “recluidos” por las nuevas tecnologías (Lipovetsky y Serroy, 2010) En la actualidad, la tecnología suele invadir y sustituir ciertos espacios de interacción familiar.

Como fue mencionado anteriormente, en la Hipermodernidad la velocidad de los cambios y lo efímero domina; la atención fluye de un estímulo a otro. Se produce una hiperestimulación al niño cultivando la idea de que esté todo el tiempo ocupado y “conectado” como forma de evitar el aburrimiento. Lo estable aburre, creándose la necesidad de ocupar el tiempo, “todo el tiempo”.

Este aspecto es desarrollado por Lipovetsky, G (2006) quien distingue el éxtasis de la novedad perpetua, la instantaneidad e inmediatez, la comodidad y el ocio como característica de esta época.

La cultura de la urgencia requiere la emergencia constante de algo nuevo que entretenga y sorprenda.

Concomitantemente, esto impacta en las subjetividades, ya que sin la capacidad para tolerar la falta, la espera, la frustración, no surge el deseo, obturándose la creatividad vinculada a los procesos de simbolización.

Los padres manifiestan su dificultad para limitar el tiempo que ocupa la tecnología en la vida cotidiana de los hijos.

En este sentido, la Familia espera que el JI TC instale el límite y la prohibición a las horas de juego ocupadas por las tecnologías de la información y la comunicación, tornándose en un espacio organizador del tiempo ocioso del niño.

*Entonces, lo que pasa es que el x box, la computadora, la tele, todo eso revoluciona al niño y yo por más que le pongo límites... pero claro llega un momento en que se aburre y uno bueno, andá a jugar un rato, pero un rato y después pasa 3 horas, 4 horas metido ahí, entonces para mí es importantísimo que él ponga su cabecita en el estudio. GD J1*

*Está bueno que vengan a un jardín de 8 horas porque eso los desprende un poco de aquello que es todo tecnología .Si bien uno quiere que aprendan porque para*

*el día de mañana eso lo va a ayudar para avanzar, pero va a tener su momento y tenés que decirle: Andá a jugar a la pelota un rato, sacá los juguetes para jugar porque si no quieren eso y solamente eso y se vuelve hasta adicción GD J1*

*...aparte, la parte que tiene el TC es que hay niños que no sólo que los padres trabajan sino que hay niños que pasan todo el día encerrados en sus casas y en el encierro están o en una computadora o en una televisión y no tienen estudio, recreación, todo eso. EP P FE J1*

Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías atraviesan la vida cotidiana del niño, modificando la relación niño-adulto, las características de los procesos de socialización tradicionales y las formas de construcción de la subjetividad infantil, constituyéndose en nuevos agentes de socialización que desplazan de alguna manera a los tradicionales.

El vínculo de interacción con los hijos suele ser desplazado por la tecnología y el Jardín se torna en un ámbito vincular alternativo.

La preocupación y el padecimiento psíquico por los múltiples factores de stress predominantes en poblaciones vulnerables, afectan el vínculo padres-hijos. Asimismo, el sufrimiento laboral por las consecuencias de la precarización del trabajo, la salida laboral de la madre sumada a las tareas domésticas en un grupo familiar con frecuencia numeroso, y a la carencia de una red social sólida y continente, pueden afectar la disponibilidad vincular hacia los hijos.

Más allá de la ausencia por cuestiones laborales, los relatos revelan sus dificultades para interactuar con los hijos. Esto alude a lo desarrollado por Sinay (2007), a través de la metáfora de la orfandad en presencia. Es, en este sentido, una línea de comprensión de las expectativas transferidas.

### **3.1.1.2 .b. El JI TC como espacio de socialización segura y de convivencia democrática**

La expectativa desarrollada anteriormente se vincula con el temor que genera el medio externo, lo que restringe la interacción dentro del barrio, los juegos al aire libre, los espacios de recreación fuera del hogar.

Esto expresa la desconfianza del otro y la vivencia del peligro inminente, característica de la sociedad del riesgo, (Beck, 2002), acentuada en estos contextos.

El aislamiento e individualismo de la Hipermodernidad restringe los espacios colectivos de intercambio. Impera la ansiedad persecutoria asociada con el temor hacia una realidad que se presenta hostil, dificultando la construcción de lazos sociales e instancias colectivas. Se incrementa a nivel subjetivo los sentimientos de soledad y desamparo y el acecho. En las zonas de vulnerabilidad prolifera una violencia que se

juega en los límites de “lo real”, dirimiéndose en lo corporal y no en la palabra o en la metáfora.

En los discursos, los padres relatan que limitan la interacción social de sus hijos con otros pares dentro del barrio, escuchándose en varias oportunidades el significante “encierro”.

*Ha cambiado tanto el barrio que no lo podés dejar salir a andar en bicicleta o a jugar al fútbol, ya tenés que andar atrás de ellos y cada 5 minutos hay que bicharlos.*  
EP P FT J 2

*Yo prefiero que esté adentro como en una cárcel y que este ahí con sus amigos... que lo estoy cuidando antes de que esté en la calle... porque mi madre dice: ¡ah porque no tienen libertad!. Ellos tienen su libertad, ellos tienen su espacio en la escuela, vienen acá y tienen su espacio. Yo los llevo y prefiero que hagan esas cosas que son más sanas acá a que estén en la calle.* EP M FT J1

*Está bien para ellos, principalmente para que tengan más contacto con otros niños porque en mi barrio hay poco contacto con otros niños, digo... porque las madres no los dejan jugar con los otros niños, no sé... tienen problemas... se pelean entre ellos... Lo que pasa es que las otras madres trabajan todo el día y a los niños los tienen todo el día encerrados en la casa.* EP P FM J2

El espacio de socialización entre pares que otrora se realizaba fuera del hogar se trasladó al JI TC, significado por los padres como lugar de resguardo, de socialización lejos del peligro del barrio.

Los padres manifiestan la expectativa de que el JI TC propicie la salida fuera de la familia, generando un encuentro con los otros que está obstaculizado por el temor imperante.

La imposibilidad del reencuentro significa la imposibilidad de coincidir con el otro, de la re-unión e integración de lo subjetivo de cada uno con lo colectivo del otro.

Todo reencuentro es posible cuando existe confianza, situación que parece quebrantada.

El lazo subjetivo y social es imposible de construir desde una vivencia persecutoria y un afuera significado como temible. Se genera una suerte de doble exclusión, dentro del mismo terreno comunitario en el mismo contexto de inscripción.

*Con el barrio que tenés, los tenés que encerrar, porque si no andan las motos de vuelo, andan los autos de vuelo o andan a los tiros.* EP P FE J2.

*Ella es una niña que está de la casa al jardín y del jardín a la casa... es una niña que sale a la calle con nosotros. Con un año y medio cerramos todo el frente con rejas para que no saliera a la calle. Por el tema del peligro, porque uno anda en la calle, ya sea manejando o caminando, vas al almacén y vos ves niños que... yo lo hice por seguridad, por el tema de los vehículos y para que no se las lleven también, porque conversan con cualquiera.* EP M CF J2

El circuito de intercambio social queda restringido al binomio “hogar-Jardín”.

El hogar aparece representado como lugar de encierro, depositándose en el Jardín la instancia de interacción entre pares. Se genera la expectativa de que el JI TC constituya un espacio de socialización segura, legitimado bajo el control y vigilancia social.

En este sentido, también se constata la expectativa de que resulte un ámbito de protección, valorando incluso que intervenga como resguardo y aislamiento ante los peligros del barrio. Escuchamos los siguientes relatos:

*Este jardín es todo cerrado. No está así... al espacio público. Que vean a la niña jugar. ¡No!... No ven nada de afuera, nada, nada... ¡Eso me gustó! EP M FT.*

Se espera que el J de TC constituya un espacio aislado, de difícil acceso (con portones, barreras). Alejado de las miradas del otro. Aparece la expectativa de que oficie como frontera entre un adentro seguro y un afuera peligroso.

Queda expresado el hogar como espacio de encierro y el JI TC como espacio de socialización segura frente a un contexto vivenciado como amenazante. Esperan que el Jardín aleje al niño de la socialización en el barrio.

Las expectativas analizadas se relacionan con la tendencia hipermoderna al individualismo y la carencia de relatos colectivos que empoderen y otorguen un sentido de pertenencia como integrantes de una misma comunidad. El rechazo por el lugar donde viven queda plasmado en los relatos, donde expresan que nada bueno puede el niño aprender del barrio. En el interjuego de identificaciones y rechazos, el sentido de pertenencia queda también excluido. El JI TC oficia como espacio identitario posible, donde puede dar lugar a la creación de relatos colectivos coincidentes. Las familias no reconocen como propias las historias, creencias, estilos de vida, concibiéndolas como cultura degradada.

*Esa parte te digo, yo prefiero que estén cuidados ¡yo qué sé! un decir, en la escuela con alguien que les va a enseñar. El barrio: ¿qué le puede enseñar? GD J1*

*Yo sé que los niños tienen que jugar en su espacio todo, pero afuera aprenden cosas que no tienen que aprender a su edad, eso es lo que veo también. GD J3*

El JI TC constituye un espacio de internalización de aspectos culturales y realidades basados en la socialización primaria, aunque pueden contrastar con la cultura de base adquirida en la Familia. Cuando esto último sucede de forma muy marcada, el niño padece de un choque de culturas generándose contradicciones que afectan los

procesos identitarios. A nivel del vínculo F-E se genera una crisis en la continuidad socializadora entre ambas instituciones, como ya fuera aludido.

Los discursos de los padres expresan un sentimiento de ajenidad con la comunidad, determinada por la presencia de diferentes subculturas que parecen entrar en conflicto. Los relatos escuchados marcan expectativas donde priman valores coincidentes con los que procura la escuela inculcar, rechazando algunos códigos manejados en el propio barrio. Coexisten los sistemas de valores dominantes con valores que dan cuenta de su ruptura.

Giorgi, (s.f.) siguiendo los aportes de Matza, (1981) refiere que la exclusión es un proceso gradual que, a través de un juego de asignaciones y asunciones, coloca al sujeto en una posición que lo diferencia y aleja del grupo de referencia.

Progresivamente, los vínculos quedan limitados a aquellos que comparten su misma condición, empobreciéndose el acceso a modelos identificatorios socialmente valorados por el grupo de referencia original.

Es en esta línea que advertimos un discurso en los padres que conlleva la lógica de la exclusión, tensado dentro de la comunidad.

Como toda institución, el JI TC constituye un ámbito de reproducción de la estructura social, y de las relaciones sobre las cuales se fundan las desigualdades. Estos procesos inconscientes de reproducción de desigualdades determinan las formas de proyectarse en el futuro, influyendo en las expectativas.

Paradójicamente, además de lugar de resguardo frente a lo diferente, el Jardín como institución aparece como instancia que posibilita la integración de la diferencia, la posibilidad de simbolizar, instalando otros modos de procesamiento de la experiencia. Ambas lógicas, la de la rivalidad y la de la amenaza de la exclusión, conviven en el mismo espacio, disputando lugares de legitimación, en el sentido planteado por Duschatzky. (1999, p.38).

En este escenario, el JI TC se instituye como una frontera que instauro la diferencia, constituyendo un espacio simbólico que introduce nuevos horizontes de sentido.

Como alternativa frente a las concepciones más pesimistas, Lidia Fernández, (1994) plantea que la Escuela es uno de los ámbitos sociales que aún posibilitan un lugar de pertenencia, de encuentro, de proyecto y de ligazón social para muchos.

En nuestra cultura, la educación ha sido un factor de integración social, sostén de vínculos e intercambios sociales.

Esta condición fundacional aún persiste en los padres, expresándose la expectativa de que la Escuela —específicamente, el JI TC— constituya un espacio democrático de integración social, donde se logra una convivencia que acuña la diferencia. Esto se plasma en los siguientes relatos:

*Es importante el tema de hallarse ella, entender que unos tienen una diferencia, otros tienen otras diferencias, pero que las diferencias de ella no sean malas para el otro, que sean sus diferencias, pero que no sean malas. Yo lo veo por ahí. Al estar en un grupo de niños ella puede ver lo bueno, lo malo, lo correcto, lo incorrecto. Más allá de que yo la eduque en casa, creo que estando en un grupo de niños saca todas las diferencias. EP M FE J1*

Otro aspecto refiere a la expectativa de que el JI TC se configure en un espacio de terceridad, mediador de conflictos entre distintas familias con diferentes códigos, un espacio de socialización segura entre pares hacia la cohesión social.

La figura del maestro opera como control social e inscripción de la ley normalizadora, con la expectativa de la homogenización a través de la imposición de los valores hegemónicos.

*El jardín es un espacio donde pueden tomar contacto con toda clase de gente porque uno en casa —lo mismo que ella decía— le digo al mío: ¿quieres jugar con alguien? Jugá con tus primos, ¡pero con los vecinos de la cuadra no! ¿Por qué? Porque se pelean los gurises... terminan entre grandes seguro la pelea, porque se meten los padres. Entonces, para evitarte problemas: no, no, no!! Aparte, tu educación es ésta, mantenete en tu educación, jugás con tus primos. Pero acá ellos están en contacto con distintas ramas de la sociedad, bajo un mandato que es el de la maestra. GD J1*

*Acá están juntos, pero con límites marcados. Porque yo en casa traigo a jugar a un vecinito, y yo no puedo pretender que el vecinito se atenga a mis reglas de convivencia. ¿Por qué? Porque es un niño que viene de un mundo totalmente diferente al mío. Sin embargo, acá ellos entran sabiendo que hay una única regla de convivencia para todos igual, entonces es diferente que tengan vínculo con distintas personas acá dentro, que llevarle distintos vínculos a casa, no es lo mismo. Acá juegan con todos GD J2*

Para los padres el JI TC ofrece la oportunidad de que sus hijos integren la diversidad, mal tolerada fuera de los muros del hogar y de la Escuela.

Tal cual se escucha, allí es posible “La diversidad que nosotros afuera no permitimos”.

GD J1, constituyéndose en un espacio democratizador.

*Espero que aprendan a hablar sin repetir... Lo importante en esta vida es discernir. Yo me puedo dar con una cantidad de personas, no tengo por qué ser copia de esa cantidad de personas, tengo que mantener mi identidad, pero además a la vez saber darme con todas las personas. Eso me va a dar a mí para el mañana estudiar, poder hablar con todos mis compañeros sin necesidad de convertirme en una copia de ninguno. EP M FT J1*

Los padres expresan la expectativa de que el JI TC fortalezca las enseñanzas recibidas en el hogar, evitando la influencia del contexto. A nivel subjetivo, el JI TC

otorga reconocimiento y valor a quien comparte los mismos códigos culturales, siendo un espacio de gratificación narcisística.

Subyace el temor a la influencia negativa de la socialización dentro del propio barrio, a causa de la identificación con aspectos y códigos sociales refutados.

La discriminación involucra la incapacidad de constituirse en uno mismo sin excluir al otro ni degradarlo por el mero hecho de ser un semejante.

La necesidad de discriminarse del otro a fin de construir una identidad valorada y aceptada parece construirse desde la exclusión del diferente, potencial enemigo, como expresión de la proyección de miedos y angustias. Se reniega del lugar de pertenencia, vergonzante.

Imperan las ansiedades persecutorias siendo el JI TC un espacio idealizado de remanso.

*Tenés que estar luchando todo el tiempo con el medio, con el medio que tenés. Yo voy para casa y la sarta de disparates que podés escuchar acá es un espanto. Sin embargo, eso de la boca de mi hija no lo vas a escuchar. EP M FE J3*

Se visualiza la expectativa de que el JI TC implique un espacio de socialización “segura” que posibilite la convivencia democrática, integrando varias realidades sin que ello suponga el riesgo de la reproducción de una cultura rechazada. Asimismo, esperan que inculque y consolide la cultura hegemónica mediante el control social. Se advierte la presencia de subculturas en tensión y la expectativa de que el JI TC oficie como espacio de “resguardo” de una cultura sobre la otra.

*Si no viniera acá, yo tendría que reprimirla más , encerrarla más, porque voy a estar luchando todo el tiempo con que lo que yo no quiero que se le copie y que ella lo absorba, entonces ¿entendés?, ahí tendría que reprimirla más y es lo que yo no quisiera. EP P FM J2*

En este contexto, la Escuela se erige como uno de los pilares de protección de la niñez recibiendo una demanda de las familias que trasciende las posibilidades actuales para ser cumplidas, en la misma línea planteada anteriormente.

### **3.1.1.2 .c. Expectativas en torno a la internalización de hábitos, rutinas y organización de espacios y tiempos.**

La socialización secundaria se caracteriza por sentar las bases propias de la división social del trabajo y la distribución social del conocimiento, estableciendo relaciones jerárquicas. Es un proceso mediante el cual se internalizan submundos o realidades que amplían, consolidan o contrastan con el mundo familiar primario.

La Escuela es el ámbito por excelencia donde tienen lugar dichos procesos inculcando el orden social mencionado.

En la sociedad hipermoderna —pautada por la incertidumbre y la vertiginosidad de los cambios— el mundo social aparece como un conjunto de normas, códigos, prácticas de las cuales resulta incierto derivar principios estructurantes u organizadores. Si bien dichos principios no han desaparecido, la vida social se presenta más heterogénea.

La estabilidad que otorga la rutina y la normalización son incompatibles con la realidad de un mundo cada vez más impredecible.

La falta de empoderamiento y transferencia de funciones también opera con referencia a la disposición de espacios y tiempos familiares, que reclaman sean organizados, influyendo en la internalización de hábitos y rutinas.

Surge la expectativa de que el JI TC consolide un orden y encauce la vida cotidiana del niño —incluso de la Familia— prosiguiendo con el proceso de endoculturación.

A nivel de la subjetividad, el establecer un orden en la cotidianeidad otorga seguridad, favoreciendo las condiciones para predecir y elaborar estrategias ante las amenazas de un entorno que vulnera.

*Yo quiero que le marquen pautas: tenés que ir todos los días al jardín, tenés que llevar el cuaderno, tenés que llevar delantal, no se puede ir sucio, se hace pis en el wáter, no se puede hacer pis en el piso, en el patio no podés pelear porque son tus compañeros... GD J3*

*Por ejemplo, acá entran de mañana y los hacen tomar la leche..., les hacen lavarse los dientes, es el tema de que al niño le marquen durante 8 horas una rutina” GD J1*

La búsqueda de que el JI TC se constituya en un espacio que imponga normas y una secuencia ordenada a la vida cotidiana del niño, oficia como ayuda externa a la Familia en su función socializadora, en tanto dicha organización se traslada al ámbito familiar.

El JI TC brinda contención y apoyo en el ejercicio de las funciones parentales, disminuyendo la angustia ante la sobrecarga de llevar adelante la educación de los hijos cuando no se cuenta con los apoyos necesarios ni con recursos internos adecuados.

La desvalorización sobre la propia imagen como padres genera inseguridad, y su corolario, la idealización del JI TC como espacio educador de sus hijos. Esto conlleva el tener expectativas muy altas hacia éste.

*Un jardín con el horario normal —viste que vendría a ser de 8 a 12— es para enseñarle, yo creo y para estar solo un momentito con ellos. Acá es una familia. Prácticamente, acá les dan de comer, acá duermen, acá juegan, les enseñan. Son varias etapas de lo que haría en casa que acá lo hacen como si estuviese en su casa, nada más que con un horario, obviamente reglas, hay otros compañeritos, hay más atención, yo creo, que en casa, que estoy yo con tres niños, esa es la diferencia EP M FM J1 .*

La expectativa de que el JI TC se constituya en un organizador de lo cotidiano, inculcando hábitos y tiempos de trabajo se relaciona con la búsqueda del alejamiento de los tiempos de ocio considerados peligrosos.

*Yo creo que el estar 8 horas en la escuela les crea a ellos la necesidad de buscar después de hacer algo más. Él iba 8 horas al Jardín desde que tenía dos años. ...de él mismo nació en cuanto lo dejaron de mandar a TC de pedir otras tareas. Ahora hace deportes, hace taekwondo. Él se buscó tareas por fuera, eso creo que es lo que les inculca. GD J2*

Se espera que el JI TC contribuya a que el niño ocupe el tiempo en múltiples actividades, expresión del manejo del tiempo en la Hipermodernidad: la búsqueda de un tiempo completo de actividades. Además, esperan que contribuya a inculcar el hábito de trabajo en un futuro.

Los discursos de los padres dan cuenta de expectativas en torno al logro de rutinas y hábitos vinculados con la internalización de normas derivadas del ejercicio de la función paterna.

Dicha función es vivenciada como ardua y no lograda adecuadamente. De allí que se espere que el JI TC la cumpla, compensando las fallas que sienten tener en este sentido.

*Acá la maestra dice las 8 horas que están: “bueno, vamos a lavarnos las manos para ir al comedor” y ellos ya se pararon; y allá en casa es “ya voy... pará, estoy haciendo algo”, ¡es todo así! EP M FM J3*

*También está que le están enseñando los hábitos, los hábitos de los chiquilines. En mi casa, por ejemplo, me dice: yo en el jardín me lavo los dientes... ¡ah! ¡Te lavás los dientes en el jardín y en casa no te los lavás! Les ponen la obligación después de comer hay que lavarse los dientes, lavarse las manos. EP M FM J1*

Asimismo, la rutina que impone el Jardín se traslada a la Familia, la cual muchas veces logra organizarse en función de las pautas determinadas por éste. Es el Jardín un organizador de la vida cotidiana de la Familia, inscribiéndola en una estructura de sentido.

*Yo espero que se acostumbren a madrugar ¡que es importante!... ¡y para vos mismo que si no... te levantás a cualquier hora también! Madrugar es importante.GD J3*

*Acá se los sienta y te le hablan... a lavarse las manos y después a comer. Son cosas, pequeñas cositas que a la larga suman, que en las casas normales se tienen que hacer. EP M FM J1*

El JI TC oficia como espacio que instauro un orden, estableciendo secuencias temporales y consolidando rutinas en la cotidianeidad de la vida del niño. Se advierte la expectativa de que el niño internalice en el JI TC la organización de tiempos y espacios, manifestando los padres dificultades para marcar dichos aspectos en el hogar. Esto genera la búsqueda de apoyo en las pautas de organización estipuladas por el Jardín. Impera la sensación de fragmentación y desorganización del tiempo y del espacio y la búsqueda de una ayuda externa a través del Jardín.

*El horario de la comida, yo siempre lo hago en la misma hora que acá y después se acostumbra a tratar de dormir la siesta, a partir de que empezó el Jardín. Porque ellos ya tienen un ritmo, entonces yo no puedo descontrolar el sábado y el domingo porque ellos no van esos días y tienen que seguir eso, ese ritmo, para que se vayan acostumbrando. EP M FM J1*

*Sí, porque como quien dice, hoy o mañana, ella va a hacer lo mismo o pretendo que haga lo mismo que acá le enseñan.GD J3*

Toda institución expresa la posibilidad de lo grupal y lo colectivo, regulando el comportamiento individual y resguardando el orden establecido. De este modo, instauro una lógica con la cual organizar el mundo. (Fernández, 1994).

El JI TC funciona para los padres como un espacio de mediación entre el mundo familiar y el social, lo que posibilita la consolidación de códigos culturales, así como también la apertura a nuevos.

Estos pueden estar en consonancia o no con los manejados por la Familia o por la Escuela.

Una mayor articulación en el vínculo F-E redundo en una mayor solidez afectiva.

Dimensión afectiva que debe situarse en primer plano en todo proceso de la socialización, así como también todo proceso de transformación debe considerarla ineludiblemente.

### **3.1.2 Las expectativas en torno a la contención**

Los avances tecnológicos y científicos han eliminado antiguos riesgos que podían traer consecuencias muy negativas para los individuos, sin embargo, se han creado concomitantemente otros nuevos.

Como fue mencionado, para Beck (1998), la sociedad del riesgo surge cuando los peligros producidos por el progreso incontrolable de esta época sobrepasan los límites de la seguridad. El daño escapa a la capacidad de las instituciones para controlarlo y proteger a la población de sus impactos, creándose nuevos factores de riesgo desconocidos que irrumpen y generan temor e incertidumbre.

En este sentido, se constata que los sistemas normativos establecidos en la modernidad no cumplen con las exigencias actuales, y la sociedad emergente presenta dispositivos que fracasan en su función de otorgar seguridad y solidez a los sujetos, afectando los procesos de subjetivación.

El impacto más inmediato y el mayor alcance de estos riesgos se relacionan directamente con el concepto de vulnerabilidad y de exclusión social.

En los contextos estudiados, el sentimiento de riesgo y desprotección impera, depositándose en la Escuela la función de contención.

Como fue mencionado, a pesar de los planteos más pesimistas que hablan de su desfondamiento (Corea y. Lewcovic, Dutchasky ), otros autores (Fernández L., Núñez, V) refieren que la Escuela aún constituye un espacio de lazo social y protección para los sujetos.

Desde esta perspectiva, se visualiza la presencia de expectativas hacia el JI TC, vinculadas con la necesidad de que se constituya en un espacio de contención en las dimensiones social y afectiva.

#### **3.1.2.1 El Jardín de Infantes de Tiempo Completo como espacio de Contención social: asistencialismo, cuidado y seguridad**

El JI TC aparece como espacio de contención social, vinculado al asistencialismo como ayuda externa, posicionándose el sujeto en un rol pasivo, a la espera de que atienda fundamentalmente las necesidades básicas de la alimentación de los hijos. Las trayectorias de vida en contextos de vulnerabilidad dan cuenta de la falta de empoderamiento en función de las condiciones de vida humillantes que cercenan el la posibilidad de autogestión y autoría.

La desvalorización yoica generada por la imposibilidad de superar la dependencia vital del otro, tiene alcances a nivel subjetivo e implican una importante herida narcisística. El sujeto se encuentra a expensas del otro, quedando expuesto como sujeto “carente”, tanto para la propia supervivencia como para otorgar supervivencia a su descendencia.

*Hay muchas ventajas, desayuna, almuerza, meriendan; esa es una gran ventaja. Espero simplemente que la contenga en el momento que está acá. A todos los niños, porque en el caso de ella no es como el resto de los niños, porque bien sabemos que hay niños de TC que vienen por el desayuno, merienda y almuerzo. Eso es así lamentable, pero... no es mi caso, no soy millonaria, pero no tengo problemas con eso y hay otros niños que sí. EP M FT J3*

El recibir asistencia implica un estigma, generando malestar y sentimientos de vergüenza De Gaulejac (2009), por la imposibilidad de sustentar las funciones básicas. Como ya fue analizado, los padres entrevistados generalmente adjudican a otros la necesidad y la expectativa de asistencialismo, aclarando que no se trata de dificultades propias.

El asumirlas genera malestar, de allí la necesidad de aclarar que no es a ellos a quienes les pasa, más allá de que esto sea o no así.

En contextos de vulnerabilidad, la vergüenza aparece como consecuencia de vivir en zonas de exclusión y pobreza, por padecerla o temer padecerla, lo que denuncia “los efectos de la dominación producidos por la humillación, la invalidación y la exclusión”, generando ambivalencia (De Gaulejac, 2009 p.28)

*Para las familias que todos trabajan y no queda nadie en casa es un aporte genial porque antes en 4 horas tenías que arreglar quién te la vaya a buscar, que te la lleve y acá estás tranquilo que come. Importantísimo la comida, lamentablemente. Estando en una situación difícil está buenísimo que coman en el jardín... pero no es mi caso. GD J3*

Además del sostén alimenticio, también el JI TC oficia de espacio compensatorio ante la necesidad de salida laboral, (fundamentalmente referida a la madre) y ante la imposibilidad de contar con adultos sustitutos que sostengan la crianza y el cuidado de los hijos.

De este modo, el Jardín ofrece contención ante las exigencias que emanan de las condiciones sociohistóricas de la Hipermodernidad, que afectan a la institución familiar en su función básica, determinando la transferencia de funciones ya mencionada.

Dichas características confluyen en los nudos sociopsíquicos, expresadas en las expectativas en función de la propia trayectoria de vida entramada con la vulnerabilidad generada por la precariedad e inestabilidad laboral.

*Yo trabajo, soy feriante. No trabajo todos los días, pero los días que no trabajo gracias al jardín me ubico en el tiempo de llevar a uno, de llevar al otro al médico. Él va a la Teletón. Mis nenes fueron recomendados por la Teletón para venir a este jardín. EP M FM J2*

Asimismo, la expectativa de contención social desde el asistencialismo se relaciona con la necesidad de contención física. Se espera que Jardín se instale como espacio físico protector de los peligros e inclemencias externas. Peligros que resultan de las condiciones de vida hostiles en función de la precariedad de la vivienda, y ante la exposición a riesgos por factores vinculados a la violencia imperante que dificulta la convivencia social armónica.

De esta manera, el JI TC suele ser vivenciado como un espacio físico más seguro que el propio hogar, generándose la expectativa de que oficie de resguardo y de bienestar para el niño.

*En mi caso es que yo me mudé y me fui a un terreno y tenía una casa muy precaria y se me inundaba todo y acá estaban protegidos. GD J 2*

En el otro orden mencionado aparece la expectativa de que el JI TC brinde contención social ante la violencia externa, como espacio de cuidado y frontera con el barrio peligroso.

*Yo acá me siento tranquila que está continuamente el portón cerrado. Continualmente todas las maestras de él cuidando. Allá [en la otra escuela] hay una guardia de seguridad en el portón, pero después las maestras, vos te paras ahí y no las ves en el recreo cuidando. EP M FM J1*

*Acá no hay niños grandes. Yo tengo miedo que niños grandes le peguen o que de repente no esté tan cuidada como está acá. Y puede pasar que le peguen, porque acá el barrio no es muy lindo, hay muchos niños de mente podrida y de repente no están tan cuidados como están acá adentro que están continuamente con su maestra. GD J1*

Se espera que el JI TC constituya un lugar de contención ante una sociedad vivenciada como violenta. En contraposición, sienten que la Escuela común no puede cumplir con la expectativa de protección y seguridad requerida.

Es por ello que el egreso del Jardín implica un duelo no sólo para el niño sino también para los padres, por la intensa carga afectiva que involucra como espacio de pertenencia y referencia. Opera como lugar de encuentro con los otros sin que ello signifique una amenaza.

La expectativa referida al JI TC apunta a que éste reduzca el nivel de riesgo y vulnerabilidad que padece una niñez que vivencian expuesta a peligros. La propia historia de vida remite al lugar de la Escuela como lugar de resguardo.

Tal como plantea Ariès, (1987) la infancia es una categoría histórica y socialmente construida.

En este sentido, resulta interesante el análisis sobre la adultización del niño en la sociedad contemporánea realizado por este autor, (1987) y formulado por autores como Corea y Lewkowicz (1999), y Carli, (2001), entre otros.

La adultización mencionada puede advertirse a nivel latente en los discursos de los padres. En esta oportunidad se le adjudica al niño “grande” (alumno escolar) el lugar de peligroso y temido en contraposición con el niño que concurre al Jardín, donde se mantiene la concepción moderna de la infancia (inocencia, pureza).

Esto influye en el tipo de expectativas depositadas en el Jardín y en la Escuela.

El pasaje del Jardín a la Escuela es vivenciado como abrupto, tal como parece significado el niño de Jardín con relación al niño de Escuela.

Por otro lado, la adultización del niño también aparece en este nivel etario.

Subsisten, coexisten y confluyen diferentes concepciones de la niñez.

Al mismo tiempo que se sobreprotege al niño, también éste es depositario de diversas expectativas que exceden sus posibilidades.

Siguiendo el análisis referido al cuidado y crianza, aparece la expectativa de que el JI TC eduque al niño y éste se constituya en un agente educativo de las Familias.

Este punto se desarrollará a lo largo del análisis en tanto aparece en el discurso de los padres recurrentemente, expresado a través de un cambio que revierte la ecuación educativa adulto-niño, posicionando a este último como mediador educativo entre el Jardín y la Familia.

### **3.1.2.2 El Jardín de Infantes de Tiempo Completo como espacio de contención afectiva.**

El JI TC implica para los padres un espacio que contiene afectivamente al niño.

Surge la expectativa de que brinde el sostén que sienten no puede dar la Familia.

Tanto el medio externo como el propio hogar suelen constituirse en ámbitos inseguros para el niño.

Al menoscabo de la función de sostén social se le suma la del sostén afectivo.

En este sentido, el Jardín se convierte en ese espacio apacible, que aleja fantasmas generadores de ansiedades y angustias que el seno familiar no puede calmar y contener.

*¡Y el aporte que él lleva del jardín su casa es buenísimo! Al niño lo despeja mucho, le trae mucha tranquilidad también el jardín.*

Se espera que el JI TC sea un lugar donde prime el afecto hacia el niño, que se constituya en un espacio de cuidado y atención amorosa, buscando fundamentalmente sentir tranquilidad y confianza por ello.

*Estoy feliz de que haya hecho desde los 3 años acá. Además por la atención, el cariño que ella se lleva de sus maestras, de la directora, de sus relaciones. EP M CF J 1*

*Te quedás tranquila porque sabés cómo son las maestras, porque hay otros jardines que vos los llevás y decís ta, no son de TC; vos los llevás y te tratan mal a tus hijos. EP M J3*

El recibir afecto desde el Jardín también es sinónimo de aceptación, más allá de lo que se tiene, más allá del origen social.

El reconocimiento de la subjetividad por parte del otro trascendiendo el lugar social que se ocupa implica una narcisización que instaura la posibilidad de la integración yoica de los aspectos rechazados y de afirmación de los valorados.

Aparece la expectativa de ser querido y aceptado reposicionando el lugar que ocupa la mirada singular y colectiva del otro. La vulnerabilidad implica la imposibilidad de ser con el otro, y en este sentido, el Jardín recibe la expectativa de oficiar como instancia subjetivante. Recibir el reconocimiento del otro.

Por otro lado, frente a una Escuela de “grandes” vivenciada como hostil, aparece la expectativa de que reciban allí un buen trato, afecto y respeto.

A través de los relatos se manifiesta la preocupación por el próximo egreso a primer año escolar, planteando la demanda de que la Escuela no deje de brindar la contención afectiva recibida en el Jardín.

El egreso despierta los sentidos construidos en cada trayectoria escolar, acarreado el temor a la humillación por el fracaso a través de la repetición y a la falta de reconocimiento. La prescripción curricular y su evaluación denotan un dispositivo que impone mayores exigencias, afectando la valoración subjetiva.

Asimismo, se vivencia como espacio inseguro, donde se pierde la asimetría niño-adulto y la violencia se puede hacer presente.

*Es distinto o sea, acá lo manejan más suave, allá no. Allá no van a tratarte tanto bien a un niño.*

*¡En la escuela de grandes es otra cosa!*

*¡Y...es la escuela grande!!!*

*En la escuela si no te fajan los gurises ¡te fajan los padres! Después no te hablan! GD J3*

En este sentido, resulta fundamental la confianza generada a través de la figura del docente, bajo la expectativa de que establezca un fuerte vínculo afectivo con sus hijos. El sentir que sus hijos reciben afecto es un factor de contención también para ellos.

*Este verano la tuve que llamar a la otra maestra. Ella había hecho una suplicia de un año y se había ido a otra escuela. La tuve que llamar porque empezó el año y ella la extrañaba. ¡Yo feliz!. EP FM J2*

Asociada a la expectativa de contención afectiva aparece como relevante la dedicación de tiempo del docente al niño.

En contraposición a la peculiar vivencia del tiempo hipermoderno —de escasez y premura— que altera la solidez del vínculo afectivo, se visualiza la expectativa de que el Jardín constituya un espacio que habilite el encuentro con el otro, lo que requiere necesariamente de tiempo. Demanda de tiempo y espacio para el encuentro afectivo. Frente a una época donde rigen los procesos individuales, se espera que el JI TC restituya un encuentro vincular donde prime el intercambio afectivo desde el diálogo, tanto con el niño como con la Familia.

*Yo quiero que la maestra pueda tener un tiempo para cada uno de ellos. Que la maestra se preocupe por los gurises!. Yo quiero eso de acá. GD J3*

*Tener la tranquilidad de que si llega a suceder algo, que me llamen, porque por más de que esté trabajando voy a salir y voy a venir y bueno saber que él está atendido a pesar de las horas que uno lo tiene que dejar. Uno no los trae porque vengan a TC y nada más. GD J2*

La transferencia al docente de la función de educar desde el rol materno y paterno desencadena sentimientos de culpa en los padres, fantasías de abandono, duelos por separaciones mal elaboradas, historias de soledades no toleradas, reedición de modelos vinculares pasados, identificaciones con el niño-alumno que fueron. Instala un vínculo ambivalente, en tanto los introduce en la lógica de la rivalidad, alimentada por la propia autodescalificación.

La construcción de un vínculo sólido aparece como factor relevante para sosegar los sentimientos desencadenados y se construye desde el sentido de pertenencia al Jardín y desde el conocimiento al docente.

La estabilidad que otorga el JI TC como referencia de la comunidad a lo largo de cada trayectoria de vida, resulta esencial para brindar contención afectiva.

*Claro, hasta este año estoy tranquila porque sé cómo es... mi hija vino desde los 3 años al jardín y se cómo funciona, conozco el trabajo del jardín todo, el problema es cuando pase a la escuela. GD J1*

*Son muchas horas, me interesa que esté bien. Tener tranquilidad por los docentes. Por ejemplo, acá hay docentes que hace años que están y eso es fundamental. El momento del trato con el niño, es lo que yo miro. GD J2*

Se visualiza la expectativa de que el JI de TC se establezca como un referente comunitario, lugar estable frente a la inestabilidad hipermoderna preponderante, exacerbada en los contextos de vulnerabilidad social.

Más allá de los planteos sobre la crisis de las estructuras colectivas de sentido y del debilitamiento de las grandes instituciones sociales (entre ellas, la Escuela), los padres esperan que ésta brinde estabilidad a través de referencias identitarias sólidas, lo que también constituye un factor de contención afectiva.

Las expectativas se centran en la Escuela como referente de la comunidad, y los sentimientos de pertenencia que conlleva la posibilidad del lazo social y del reconocimiento colectivo.

*Toda la vida viví acá abajo en el barrio y yo hice el jardín acá, la escuela, acá al lado, mis hijos verdaderos también hicieron el jardín. ...como estamos acá en el barrio todavía, vine a inscribirlos también acá. EP P FE J1*

Se espera que el JI TC constituya un espacio de encuentro que deje huellas de vínculos afectivos perdurables, posibilitando un lazo con los otros a lo largo de la vida. Se observa que la promesa de cambio social no se vincula con el desarrollo académico, sino con otras alternativas diferentes al contrato fundacional, priorizando al Jardín como espacio de lazo y vínculo social armónico a través de la transmisión de valores de convivencia social.

La trayectoria de vida de cada padre, las dificultades que genera la situación social que vivencian, genera tensiones que repercuten en la función de contención, demandando al Jardín el sostén afectivo que necesitan y el apoyo en el desarrollo de las funciones parentales. La baja autoestima debilita las funciones de cuidado y protección de los hijos. Dicha fragilidad intenta ser compensada desde el JI TC.

*El jardín me ha ayudado mucho, me ha ayudado mucho... Ta digo, en contener a los niños... El mío es un niño que... es criado por mí nomás y me dificulta mucho en el comportamiento de él ¿viste?... siempre me están llamando por algo que él hace. Es un niño muy nervioso... Las maestras siempre me dicen que le tengo que poner un poquito de límites como es único hijo y lo que pasa es que él vivió muchas cosas muchas cosas y ta y él es mi bebé. EP M FM J1*

El JI TC es requerido como espacio de “contención social y afectiva” ante la pérdida de eficacia de la Familia en el ejercicio de este encargo.

Como ya fue desarrollado, la Familia y la Escuela operaron como espacios privilegiados de construcción de subjetividad durante la modernidad.

En la Hipermodernidad el Estado benefactor declina, agotando su capacidad para organizar y dar sentido a los sujetos. Las instituciones que tradicionalmente oficiaban de pilares en el otorgamiento de sostén subjetivo se encuentran debilitadas.

La institución escolar como creadora de vínculo social se encuentra mermada y expuesta a múltiples demandas que exceden a sus posibilidades, desviándose de sus funciones tradicionales.

La Escuela no puede sustituir la función de la Familia, ni constituirse como espacio compensatorio eficaz a pesar de los esfuerzos asistencialistas y los encargos que el Estado centraliza en ella. No obstante, paradójicamente persiste la expectativa de que otorgue contención a los hijos. Como espacio valorado casi exclusivo de contención social dentro de un contexto de pertenencia que vulnera.

### **3.1.3 Expectativas en torno al aprendizaje**

A partir del análisis de los relatos de los padres se visualizan expectativas vinculadas al aprendizaje, expresado en las siguientes dimensiones:

- aprendizaje académico
- aprendizaje del código de lenguaje hegemónico
- aprendizaje de valores de convivencia social
- aprendizajes para propiciar un adecuado desarrollo

#### **3.1.3.1 Aprendizaje académico**

La función tradicional de la Escuela alude a la dimensión pedagógica didáctica, al impartir los contenidos socialmente valorados por los sectores hegemónicos, estos son seleccionados y plasmados en el currículum prescripto, definido como la propuesta oficial escrita y explicitada en los Programas, diseños curriculares, etc. Allí confluyen a nivel manifiesto y latente lo que Graciela Frigerio (1995), puntualiza como los sistemas de valores y las relaciones de poder de la sociedad, siendo una manifestación del control social. (1995). Currículums, normas, intersticios, transposición y textos. En Currículum presente, ciencia ausente. Buenos Aires: Miño y Dávila

Como cerco cognitivo, el currículum prescripto fija y recorta el conocimiento a enseñar, determinando asimismo un sistema de pensamiento. Se lo concibe como analizador, en tanto constituye acontecimientos o dispositivos que develan la estructura de una institución, proponiendo su decodificación e interpretación. Implica también la posibilidad instituyente de su transformación desde los intersticios que presenta.

Como fue explicitado en el desarrollo conceptual, el universo simbólico que precede a cada sujeto expresa valores, creencias, que son internalizados como sistema de ideales, regulando lo deseado y esperado en cada colectivo y en cada singularidad. Lo propuesto a nivel curricular por la Escuela determina lo legítimo de lo que no lo es en torno a los contenidos a aprender, cuya operación revela el entramado entre lo social y lo subjetivo.

El curriculum como institución delimita el universo de lo enseñable y lo que se espera que sea aprendido. Determina en un interjuego dialéctico, las expectativas de los sujetos hacia los aprendizajes escolares valorizados por la sociedad.

Se entiende por “aprendizaje académico” a aquellas expectativas referidas a los contenidos programáticos que los padres esperan que aprendan sus hijos.

Se visualiza en los padres en torno a este tópico, la expectativa de que aprendan lo referido a la lecto-escritura en su aspecto más escolarizante, (que logren decodificar el lenguaje escrito mecánicamente), sin advertir la relevancia de los procesos previos, y el acompañamiento del ritmo del desarrollo del niño en esta etapa.

*Yo espero que salga leyendo, creo que está capacitado el Jardín para brindarme eso. Ella está haciendo 4 años este año, espero eso para el año que viene... que aprenda a leer, a los números, que los conozca... GD J3*

Se priorizan aquellas prácticas que escolarizan, entendidas como prácticas académicas estructuradas en torno a contenidos prefijados, propias de un formato escolar rígido y tradicional que otorga poco lugar a lo expresivo y lúdico, a la sorpresa e interés como motor del aprendizaje.

Quedan desvalorizadas las prácticas que destacan el papel del juego en el niño como motor y medio de aprendizaje. Si bien en los relatos aparece su importancia, las propuestas de enseñanza más estructuradas terminan siendo más valoradas.

Resulta clara la preocupación de los padres porque sus hijos ingresen a primer año de primaria habiendo aprendido a leer y a escribir, asociando el éxito del aprendizaje futuro con este logro.

*Ya entran a la escuela más avanzados... con una base. Antes no había base. Antes salían del Jardín, era más jugar. Iban a primero recién a escribir, hoy ya saben leer, ya saben escribir.  
Ya van escribiendo a la escuela, (...) si no lo llevás al jardín y lo pasás a la escuela directamente, es otra cosa es más difícil. GD J 1*

*Yo quiero que le sirva para cuando empiece la escuela... antes como que vos veías que el niño llegaba a la escuela, empezaba primer año —porque no todos llegaban de grupos de 5— no hacían jardín, entonces veías al niño, digo, como que le costaba más y repetían después. EP P FT J2*

*Que reconozcan bien las letras, especialmente, el nombre de ella y que trate de escribir bien el nombre porque la mayoría de los niños que yo conozco en el barrio que no fueron al jardín no pueden... hay algunos que repiten primero. GD J2*

Los contenidos pedagógicos se centran en las exigencias académicas relativas al primer año de educación común. La preocupación gira en torno a la repetición de este nivel académico considerado el primer “fracaso escolar”, sinónimo de exclusión o de la posibilidad de la desafiliación social en el futuro.

Se reeditan trayectorias de vida cargadas de frustraciones y desesperanzas en torno a la educación formal, sinónimo de fracaso.

Fracaso que despierta la vergüenza por no saber, determinando un posicionamiento subjetivo que tiene su correlato en lo social y que implica la desvalorización frente a los otros, la impotencia por no poder apropiarse del conocimiento, (que otorga poder), o la posibilidad de ser portador de un estigma social.

La escritura del nombre como posibilidad de la inscripción subjetiva en el deseo del otro, como inscripción social, y filiación simbólica.

Las primeras experiencias escolares son relevantes, en tanto marcan posibles destinos de sumisión, rebeldía, indiferencia o de reinención hacia la autoría de pensamiento y acción emancipadora.

Los relatos de los padres denotan la baja autoestima ante los propios fracasos académicos, que marcan historias subjetivas de inserciones escolares zozobradas. También se observa una línea identificatoria intergeneracional como marcas de un destino que se repite, lo que obstaculiza la transformación de la situación socio cultural de origen. Se advierten historias de vida donde abundan los fracasos académicos, que significan la obturación del deseo de otra realidad posible a partir del pasaje por la institución escolar. Dicha herida narcisística reenvía al sujeto a la desesperanza sobre la transformación del propio destino.

Se inviste lo académico tradicional, resto de promesas pasadas ofrecidas por la Escuela.

Se enfatiza que el niño pueda lograr escribir el propio nombre, marca identitaria que ofrece la materialidad de la letra a partir del pasaje social que el Jardín inaugura.

*Sí...el mío es como yo, está medio burrito. Sabe escribir, sabe poner su nombre, sabe número, letra, todo; pero no está como mi sobrina que salió leyendo. EP M FM J2*

*Yo vine a este jardín y ta... por lo menos, salí sabiendo, leyendo. GD J3*

La repetición por no lograr en primer año lo relativo a la lecto-escritura aparece como principal inquietud.

La expectativa apunta a que sus hijos aprendan aquello que consideran que es causa de repetición, sinónimo de futuros fracasos. El énfasis recae en “por lo menos, salir leyendo” desde un posicionamiento conformista.

El temor a la desafiliación social asociada al fracaso escolar por no alcanzar las exigencias curriculares, refuerza la expectativa de que la educación inicial tenga un enfoque preescolar de aprestamiento, en el sentido de preparar para primer año. Se asocia el aprendizaje de la lecto-escritura con el éxito académico futuro. Esto implica desconocer los procesos y ritmos del desarrollo del niño en estas primeras etapas y la importancia que adquiere desde un enfoque prospectivo la dimensión psicológica. Las expectativas no denotan la idea de “aprender para la vida”, de procesos con continuidad en el tiempo. Se enfocan en un futuro inmediato. Se considera fundamental el conocimiento por parte de las familias de los objetivos de la educación inicial, aspecto relevante para el logro de acciones mancomunadas entre la Familia y la Escuela a fin de alcanzar metas comunes.

María Rosa Fernández (2013, (comunicación personal, 2013) aporta a esta línea de análisis. Plantea que los padres continúan valorando lo referido a la enseñanza de primero en adelante, en desmedro de los aprendizajes relativos a las primeras etapas, desconociendo la importancia de una educación integral precoz. Incluso, también se desvalorizan las enseñanzas del docente cuando no aparece algo escrito materializado en un cuaderno o no se copia en el pizarrón a modo tradicional. Esta demanda que aparece en diferentes contextos adquiriría significados diferentes para cada población, siendo el denominador común el “consumo” de contenidos, el énfasis en lo utilitario, el acelerar los procesos del niño desconociendo sus necesidades y limitaciones de acuerdo a la etapa del desarrollo. Se devalúan o no se toman en cuenta algunos aspectos del desarrollo motriz, del lenguaje verbal, emocional, etc. Manifiestan los padres en este sentido:

*A mí me gusta ver cuadernos. ¡Que me traigan los cuadernos! Ver los trabajitos de ellos de la semana, porque quiero ver cómo avanza, que hicieron, qué aprendieron. Por más que ella llegue a casa y me cuente lo que hicieron, ver como cambió la letra de los primeros días a los últimos días, agarrar el cuaderno y darte cuenta si fue avanzando en eso. GD J3*

Se observa la necesidad de que el Jardín muestre y constatare lo realizado por los niños, fundamentalmente, en lo relativo a los aprendizajes mencionados. En el acompañamiento de los aprendizajes de los hijos, se sobrevalora lo visible, concreto e inmediato, aspecto propio de la Hipermodernidad, Lipovetsky, (2002).

Queda expresado el desmedro de los procesos del pensamiento por sobre lo que se considera utilitario y operacional, lo que determina la exigencia de saberes e informaciones a tales fines. Existe, por ende, una desvalorización de los procesos y una exigencia de resultados concretos e inmediatos.

Los espacios que posibilitan la expresión integral tienden a concebirse como espacios meramente recreativos, sin advertir los alcances en el desarrollo del niño.

Si bien se espera que el JI TC promueva los valores de convivencia social, existe una demanda explícita de que el Jardín enseñe los contenidos académicos tradicionales, instalándose una confrontación entre la dimensión afectiva y la cognitiva.

Existiría un entrecruzamiento de expectativas contrapuestas en tanto los padres esperan que sus hijos aprendan contenidos académicos que superan muchas veces las posibilidades del niño, pero al mismo tiempo, que el docente sea maternal y apunte a la sobreprotección. (María Rosa Fernández, 2013 (comunicación personal, 2013). Tradicionalmente, la educación inicial se sustentó en las pedagogías basadas en el conocimiento del desarrollo evolutivo del niño.

Con el aporte disciplinar preponderante de la Psicología se enfatizaron los aspectos expresivos y lúdicos, significando al juego como un medio clave en el proceso de construcción y desarrollo cognitivo, social y afectivo.

Fernández (2013, (comunicación personal, 2013) plantea que la propuesta programática actual modificada en el año 2008, acentúa lo disciplinar y lo contenidista. Considera que esto no favorecería a los niños de los sectores sociales más vulnerados. Sus matrices de aprendizaje no estarían lo suficientemente densificadas como para que pueda absorber todo lo que se le pretende inculcar. Refiere que el JI TC tiene que tender a lo que son las grandes líneas del desarrollo y no apelar a propuestas tan disciplinares como las actuales.

Las expectativas de los padres enfocadas en que el JI TC apunte a la enseñanza de contenidos desde una perspectiva escolarizante se interrelaciona con la propuesta institucional curricular, resultando clave instalar el diálogo F-E sobre la importancia de este nivel educativo y su didáctica específica, en función de la forma particular de aprender que tiene el niño en estas etapas .

La Educación Inicial se comprende como una etapa que presenta características propias, que instala un proceso de formación permanente y para toda la vida, que se centra en promover el desarrollo integral de los niños. Como etapa educativa en sí misma, implica la valoración del trabajo a través del juego, que es el lenguaje natural del niño, contribuyendo también a desarrollar las diferentes áreas, afectiva, social y motriz.

La historia de la Educación Inicial da cuenta de una tensión entre lo escolarizante y la defensa de la especificidad del área. Sus momentos fundacionales se sustentan en

postulados que aún continúan vigentes y que expresan una concepción del niño en estas etapas evolutivas, que respeta su desarrollo, necesidades e intereses. Gabriela Etchebehere (Comunicación personal, 2013).

Un ejemplo de estas tensiones es el cambio de la denominación “preescolar” que fue sustituida por la de “Educación Inicial”, con el fin de evitar que esta etapa educativa se asociara con una preparación para un nivel superior siguiente, característico de los sistemas educativos jerárquicos y escalonados por niveles.

No obstante, la tensión sigue instalada, derivada de las contradicciones y paradojas por la coexistencia de los diferentes paradigmas. Esta misma contradicción se plasma en las expectativas de los padres.

La historia de la Educación Inicial muestra los distintos mojones que implicaron obstáculos en el mantenimiento de su identidad y especificidad pedagógica.

La expansión y universalización en la década de los 90 de los niveles de 4 y 5 años se realizó a expensas de incluir grupos de inicial en las Escuelas, como fue expresado anteriormente. Esto afectó el tipo de propuesta metodológica y los objetivos de la Educación Inicial hacia una tendencia escolarizante.

Los avatares de la formación de los maestros acompañan esta historia de avances y retrocesos, así como también la evolución de los programas curriculares y las políticas educativas al respecto.

El análisis de estos aspectos permite comprender el alcance del factor socio-político en las expectativas de los padres en torno al aprendizaje académico.

La transferencia de funciones hacia el Jardín genera confusiones y cuesta advertir por parte de las familias que, además de suplir ciertas necesidades sociales, el Jardín tiene objetivos más amplios.

Existen dificultades para visualizar la importancia de otros aspectos relativos al desarrollo del niño como persona, que se construye también desde esta institución, permitiendo el despliegue de sus capacidades y potencialidades.

Se trata de enfatizar sobre la importancia de las vivencias de los primeros años de vida y su influencia en la constitución subjetiva, siendo el JI TCI un escenario de influencia relevante.

### **3.1.3.2 Aprendizaje del código de lenguaje hegemónico**

La construcción del discurso —más allá del código formal compartible por una sociedad— comporta la impronta del escenario social donde se ha producido.

Las habilidades lingüísticas, (al igual que otras competencias sociales), se adquieren en la práctica, a través de un proceso de socialización y de aprendizaje determinado por las normas discursivas del grupo de pertenencia del sujeto, estableciéndose sus particularidades.

Toda práctica discursiva funciona en un contexto de posiciones sociales instituidas, siendo fundamental su análisis, ya que los discursos reproducen los esquemas fundamentales de la división del mundo social, implicando un poder y un valor determinado. Los factores de clase regulan la forma de comunicación y los códigos de lenguaje, manifestando y reproduciendo las relaciones sociales de dominación y dependencia presentes en la sociedad.

Basil Bernstein, (1964), analiza cómo el sistema de clases actúa sobre la estructura profunda de la comunicación durante el proceso de socialización, advirtiendo la relación entre los sistemas simbólicos y la estructura social. Considera la existencia de dos tipos de códigos sociolingüísticos: el código elaborado y el código restringido.

El código restringido expresa la relación social de las clases más vulneradas en el sistema social, manteniendo una fuerte dependencia del contexto en que se producen y son producidos. Se caracteriza por la restricción sintáctica, léxica y simbólica.

Involucra un sistema de roles sociales de tipo cerrado, donde las alternativas se encuentran limitadas, presentando una organización en su estructura que permite inferir su relación con el contexto de procedencia. Implica para los sujetos cuyo uso es el predominante, un límite en el acceso a los códigos elaborados, al mismo tiempo que una menor conciencia de los fundamentos de su socialización, y una posibilidad de reflexión —en este sentido— más limitada. Por el contrario, el código elaborado —propio de los sectores hegemónicos— posibilita mayores opciones, permitiendo la trascendencia del contexto por parte del sujeto. Ambos códigos, (restringido y elaborado), son formas de lenguaje antagónicas, siendo relevante el grado de dependencia del contexto en tanto esto determina la posibilidad de construir proyectos y espacios de enunciación contrahegemónicos, tal como lo plantea Rebellato, (1986).

Dicho autor analiza las prácticas discursivas que institucionalizan el poder, considerando al lenguaje como un dispositivo determinante de los procesos de socialización no sólo en los discursos cotidianos sino también en los discursos formales que circulan en la institución escolar.

En tal sentido, la Escuela opera como ámbito de reproducción de las relaciones de desigualdad, jugando un papel fundamental el lenguaje que allí impera.

Con referencia a esta investigación, la perspectiva de análisis mencionada permite comprender la importancia que los padres le otorgan a la adquisición, por parte de sus hijos, del código de lenguaje manejado por la Escuela.

Se observa en sus discursos la expectativa de que el Jardín permita el acceso al código de lenguaje hegemónico, tal como lo entiende Bernstein.

Este código sociolingüístico dominante, (código elaborado), es valorado en tanto es asimilado como el lenguaje propio de los sectores con mayor estatus social.

No obstante, se les presenta como un lenguaje ajeno a la subcultura de pertenencia y de difícil acceso, manifestando cierta extrañeza ante el mismo.

*Hablan diferente... él habla diferente a los hermanos mayores, los hermanos mismos te dicen: "¡Te sale con cada palabra!" "Te hacés el fino hablando". Seguro, ¿viste? Es como los están educando, entonces ahí ves la parte de la función del Jardín. GD J1*

*¡A veces me sale con cada palabra! Que le dicen y que le enseñan acá... yo he quedado asombrada como nombra esas palabras. Sí, acá lo ayudan mucho a él, sobre todo, de chiquito a hablar bien las cosas. EP M FM J3*

Aquellos padres que presentan la expectativa mencionada plantean la importancia de la consolidación del código manejado por el Jardín, proceso facilitado cuando existe coherencia entre los códigos utilizados por ambas instituciones (F-E).

La transición F-E puede resultar conflictiva para los niños de clases menos favorecidas por el distanciamiento de sus experiencias cotidianas, determinado en gran medida por el uso de códigos lingüísticos diferentes a los manejados por el medio familiar.

El niño ingresa a la Escuela bajo la influencia de un código que lo preexiste y lo simboliza, determinando su identidad social así como también su visión del mundo.

Cuando este código no condice con los manejados por la Escuela, se presenta un choque cultural.

La coexistencia de dos subculturas contrapuestas acarrea en el niño la posibilidad de un conflicto. El aprendizaje del código elaborado implica obstáculos en aquellos sujetos que organizan su universo lingüístico y social mediante un código restringido. Esto impone dificultades vinculadas a las restricciones mencionadas, determinando la reproducción de las relaciones de dominación desde la Escuela.

Esto impacta en su subjetividad, determinando un posicionamiento que marca la desventaja ante otros; modelo vincular de sometimiento ante la imposición del poder a través del lenguaje. En la construcción yoica se advierte la internalización de experiencias marcadas por frustraciones ante un universo simbólico de difícil acceso o quizás inaccesible. Estas primeras experiencias internalizadas pueden marcar la trayectoria escolar futura, dando cuenta del impacto de la materialización de la violencia simbólica en la subjetividad.

Los códigos contrapuestos a la cultura hegemónica implican expresiones y concepciones que denotan una posición subordinada en las relaciones sociales de poder, al mismo tiempo que se advierte el rechazo social que genera su uso en los sectores hegemónicos.

A nivel latente, aparece en los padres el temor de que sus hijos no aprendan los códigos valorados socialmente y a las posibles consecuencias de ello.

Subyace la expectativa de que el aprendizaje del código hegemónico impuesto por la Escuela implicará —si no un cambio en la posición social— al menos algún resguardo frente a la posible exclusión social, en tanto los diferentes modos de exclusión o expulsión social se afirman y reproducen a expensas de la consolidación de un código lingüístico y el rechazo del otro.

Cabe destacar que el éxito escolar se vincula con el uso del código elaborado, lo que determina para los sectores vulnerados socialmente una desventaja al enfrentarse con el código dominante en la Escuela.

*Va a ser una influencia positiva para ellos. ¡Totalmente! ...en el futuro de mi hija va a ser una influencia totalmente positiva en la forma de expresión, en la forma en que ella separa los que se expresan de una forma y lo que se expresan de otra. GD J1*

*...ella los acepta totalmente, pero ella habla a su forma... de pronto con ellos habla el mismo idioma, pero ella llegó a casa y es la niña que uno quiere que sea, con una buena forma de expresión, con una forma de hablar bien, pero ella no rechaza a ninguno... ella te lo puede decir, ella habla con todo el mundo. Saluda a todo el mundo, saluda a un pueblo. EP M FE J3*

Subyace el temor a que sus hijos imiten y repitan ciertos significantes cuyo uso es sancionado socialmente, denotando la relación entre el nivel sociocultural y el manejo de un código lingüístico determinado. Se advierte lo ya expresado en cuanto a la coexistencia de subculturas contrapuestas en la comunidad, albergando la Escuela dichas diferencias.

La coexistencia en la Escuela de distintas subculturas implica la posibilidad de prácticas de respeto a la diversidad y/o de exclusión en todos los actores involucrados. Se visualiza la tendencia a proyectar en el otro lo negativo, asociado a lo rechazado por la cultura dominante.

De allí la importancia de analizar lo que develan las expectativas con respecto a los procesos de inclusión o exclusión de la diferencia que habita en las subjetividades. Subjetividades que bogan por el reconocimiento del otro, por ser aceptados como interlocutores válidos, por ser escuchados sin ser rechazados.

El lenguaje delata la posición social, devela los orígenes, las vulnerabilidades propias de los espacios de pertenencia. El Jardín otorga la posibilidad de ser “un buen hablante”, preocupación que parece imponerse frente a la de ser un “buen enunciador”.

Parece afectar más el lugar social que otorga un “buen hablar” que la búsqueda de la enunciación reveladora de alienaciones y sometimientos.

El rechazo de lo propio en pos del logro de lo sentido como ajeno instala un conflicto e implica una herida narcisística, pues se rechazan determinados significantes que son marcas identitarias subjetivas y sociales.

Bourdieu (1970) plantea que la imposición de ciertas significaciones como legítimas y la sanción de otras, (disimulando las relaciones de fuerza que subyacen en esta operatoria), implica el ejercicio de la denominada violencia simbólica. En La reproducción (1970) Bourdieu plantea que la acción pedagógica constituye “Violencia simbólica”. Desde otra mirada que otorga lugar a la transformación, Cornelius Castoriadis (1997), define las propiedades del lenguaje no sólo en su dimensión instituida, sino también en su dimensión instituyente. Lo entiende no simplemente como un sistema lógico inmanente y de dominación social sino también como una praxis conflictiva que se produce en el mundo de la vida cotidiana. Estas posturas consideran la posibilidad transformadora, sin desconocer la influencia de los diferentes niveles de capital simbólico y lingüístico, que determinan mayores o menores posibilidades de modificar la estructura de lo decible.

Existirá la posibilidad transformadora a través de la palabra cada vez que el JI TC oficie como espacio democrático de escucha y reconocimiento del otro como diferente, aceptando la circulación de los diferentes códigos sin que ello signifique el estancamiento rígido de estereotipos.

### **3.1.3.3 Aprendizaje de valores de convivencia social**

La construcción de la subjetividad implica un proceso dialéctico de interjuego entre lo singular y lo colectivo, enmarcado en las condiciones sociohistóricas e institucionales que preceden al individuo; proceso que se manifiesta en los nudos sociopsíquicos que habitan al sujeto.

A partir de las identificaciones con los otros significativos y con los ideales colectivos propios de la época, se produce el sujeto social, sujetado a la ley y a las normas que determinan prohibiciones y habilitaciones hacia la convivencia colectiva.

Esta compleja operatoria de dimensión inconsciente determina la constitución del Ideal del Yo, instancia psíquica construida desde la internalización de lo que produce la función paterna, inscribiendo la ley y la prohibición, lo que regula la vida en sociedad. Dicha dialéctica constitutiva implica el aprendizaje de ciertos valores compartidos socialmente, relevantes para la convivencia social, donde el control social se torna intrapsíquico.

El resultado es un sujeto que aspira en función de ideales, instaurándose, a su vez, la lógica del “deber ser” en torno a modelos valorados.

Como fue mencionado, en la modernidad las instituciones tenían una fuerte capacidad socializadora y de creación de lazo social, a través de la transmisión y consolidación de principios y valores acordes a tales fines.

Sin embargo, en tiempos hipermodernos las instituciones tradicionales (F-E), que solían ser pilares y referentes identificatorios sólidos, se encuentran debilitadas en el

otorgamiento de sostén subjetivo, mermando su eficacia como dispositivos disciplinarios de control y de estabilidad social.

Como consecuencia, acontece una crisis de los valores sociales pregonados originalmente por estas instituciones.

El debilitamiento de la función paterna, la pérdida del reconocimiento de la autoridad y la fragilidad de los referentes simbólicos, ha disminuido la cualidad obligante de los ideales y de los valores del sujeto. Esto menoscaba el mantenimiento del orden establecido, ya que la forma más efectiva de control social resulta de la internalización de las normas.

Las consecuencias de la tendencia a la inmediatez, la dificultad para mediatizar la acción, el hedonismo y la fluidez de los vínculos, asociado al escaso sentido de pertenencia colectiva, develan las dificultades para el logro de una convivencia social armónica.

El incremento de los riesgos se vincula con el proceso de desigualdad social, instalando un escenario de mayor vulnerabilidad.

En este escenario cobra relevancia la Escuela, institución que recibe nuevos encargos relativos al logro de la integración social.

El debilitamiento del Estado benefactor y de la Familia en su función de recuperación del orden social, tiene como corolario la transferencia de la función de restauración de este último a otras instituciones.

Lugar de lazo y contención social, la Escuela alberga la expectativa de que se constituya en un espacio de aprendizaje de valores relativos a la convivencia social, compensando las falencias de la Familia al respecto.

Escuchamos los siguientes relatos:

*Teniendo un poco de conocimiento de que la edad crucial es hasta los 6 años es fundamental para ellos el tema del compañerismo; el tema de socializarse con la gente; el tema de poder hacer una tarea en conjunto. Me parece que eso es fundamental que lo aprendan en la Escuela, creo que acá se logra hacer eso. GD J 3*

*Influye el Jardín en una expectativa futura a hablar bien, a sentarse bien, a decir buen provecho, permiso, gracias, de nada, por favor... son pequeñas palabras que no cuesta decir... ¡El "gracias", nomás! Tú vas en el ómnibus sentada... y ves a una embarazada y ya la gente no se para. No hay ese respeto, pero acá sí. Acá hay "permiso", "no se pega, se habla", se trata de explicar. EP M FM J 2*

Se espera que el JI TC se establezca como un lugar de aprendizaje de las normas básicas de convivencia, siendo concebido como espacio de "frontera" con el "afuera", que preserva aún los valores sociales "perdidos".

Ante la inseguridad por el posible riesgo que conlleva el vínculo con el otro, surge la búsqueda de espacios que brinden protección y puedan restablecer dicho encuentro.

El sujeto se siente amenazado ante las falencias de la operatoria de la ley paterna reguladora del vínculo con el otro, el cual se encuentra fragilizado.

Surgen deseos contradictorios de estrechamiento de los lazos vinculares, propios de la esencia humana gregaria y, al mismo tiempo, mecanismos de evitación.

El JI TC disiparía dicha contradicción.

En concordancia con la línea de análisis desarrollada (en torno a la expectativa del JI TC como espacio de socialización segura y de convivencia democrática), los padres esperan que oficie como lugar de resguardo frente a la influencia de valores rechazados, asociados con otras subculturas coexistentes en la misma comunidad.

Estos visualizan como una amenaza los códigos que no concuerdan con los pregonados por el JI TC, sentidos como ajenos.

Sin embargo, el intercambio que es considerado una influencia negativa fuera de la Familia, en el JI TC implicaría una oportunidad de aprendizaje, de consolidar y/ o transformar los valores provenientes del hogar.

Aparece, al mismo tiempo, la búsqueda del Jardín como espacio de integración de la diferencia, que posibilite al niño discriminar lo permitido de lo prohibido.

*Si la hora es más corta y el niño está menos tiempo en el Jardín ¿qué es lo que puede absorber? Mejor en ciertas situaciones, que concorra a TC, porque un niño que entra de 8 a 12, en una familia crítica cuando sale a las 12 hasta el otro día va a ver de todo. GD J1*

*Acá se aprende aparte con la educación de ver la diferencia... está ocho horas con niños de su edad. Esas cosas que ella va notando, que ves que ella sabe que están mal. Cosas que ve a su alrededor, en su entorno. Entonces, todo eso yo creo que a ella la va a respaldar, la ayuda..." GD J 1*

La figura del maestro —agente de control social disciplinario— resguarda de las influencias negativas externas, posibilitando allí que la coexistencia de los diferentes códigos de la comunidad resulte positiva.

De esta manera, el JI TC se instala como lugar de la ley, donde es posible compatibilizar las diferencias bajo la regulación de determinadas normas sociales.

Los padres también esperan que el JI TC sea un espacio que aleje a los hijos del peligro del ocio, asociado con la falta de proyectos de vida a mediano y largo plazo.

Aparecen expectativas más alejadas del presente, aquellas vinculadas con la consolidación de valores que limiten el riesgo del “derrumbe” social y emocional que observan con frecuencia en los adolescentes de su barrio.

*Veo muchos chiquilines de 15 años que a veces dejan la escuela salen de la escuela y se quedan en una esquina y no tienen nada para hacer y lamentablemente, salen a robar. Si ellos tienen la mente ocupada, una meta fija, eso cambia. EP P FE J1*

Ante la presencia de trayectorias de vida signadas por el peligro de un futuro “ocioso”, esperan que el Jardín ocupe el tiempo-espacio del niño, instalando la posibilidad de rescatar la dimensión deseante, resguardo de destinos prefijados.

El Jardín brinda para los padres un espacio que aleja del sufrimiento psíquico y social por enfrentar una difícil realidad cotidiana.

El análisis de la transferencia de funciones que cumplía la Familia da cuenta de que los padres se sienten con dificultades en torno a la enseñanza de valores. El JI TC culmina siendo protagonista en el desarrollo de esta función, en base a este posicionamiento subjetivo. El factor histórico-social relacionado con la ausencia del hogar por motivos laborales de ambos progenitores, juega un papel relevante en ello, pero no se circunscribe solamente a él. Los discursos a lo largo de las entrevistas develan la inseguridad en torno a los modelos de crianza desarrollados y a la falta de empoderamiento en el ejercicio de esta función.

*Mis expectativas es que ella crezca, que tenga aportes que yo no le puedo dar. Hay muchas cosas que yo, por más que como madre una le quiera dar, hay muchas áreas en que las maestras están totalmente sabidas en eso... Por más que uno quiera educar, hay educaciones que uno no sabe manifestar tan bien como lo puede manifestar un maestro. Entonces, creo que mi prioridad es que ella crezca, aprenda como persona y que se lleve todos los valores que no puede adquirir en casa. EP M FT J3*

*Es más importante el jardín que la familia porque son muchas horas las que están acá adentro ¿no?, es un decir, con los mismos compañeros y con las maestras. EP M FE J1*

Desde otra perspectiva, el análisis de las entrevistas devela la expectativa de que el JI TC sea un factor de integración social a través de la recuperación de los valores “perdidos”, base de la vida en sociedad. Bajo el predominio de los valores “líquidos”, se exagera la instrumentalidad propia de la ética líquida, que fragmenta las formaciones subjetivantes. Los lazos solidarios se fragilizan, dependiendo de los beneficios que estos pueden generar. Se teme al extraño y se desconfía del conocido. Como consecuencia de la omnipresencia de la sociedad de consumo, las relaciones se evalúan desde la lógica del costo-beneficio.

La promesa moderna de ascenso de status social se desvanece frente a la expectativa de la transformación social a través del aprendizaje de los valores de convivencia. El niño se torna en factor de influencia familiar hacia tal fin.

En la Hipernmodernidad asistimos a una progresiva deslegitimación de la promesa educativa sobre la cual se fundó históricamente el sistema educativo formal, surgiendo estos nuevos encargos que impactan en las expectativas de las Familias.

Si bien la Educación Inicial surge fundamentalmente a raíz de la demanda social ligada al reforzamiento de la función materna, el discurso pedagógico ocupó un lugar central desde los aportes de las Ciencias de la Educación, lo que da cuenta de su consonancia con el encargo fundacional, cuestionado también en la actualidad en la Educación Inicial.

La Escuela como promesa de movilidad y ascenso social comprendía a la práctica pedagógica como instrumento fundamental, oficiando el docente como mediador entre la E y la F y portador del saber legitimado sobre la educación de la infancia.

El surgimiento de la disciplina pedagógica da cuenta del reconocimiento de la niñez y de la brecha con el mundo adulto.

El surgimiento de nuevas disciplinas devela la necesidad del control del cuerpo del niño desde la intervención escolar.

Plantea Foucault (1975) que la permanencia de la niñez en la Escuela es garantizada por el control del cuerpo infantil a través de la educación disciplinaria.

Por ende, la destitución de la operatoria disciplinaria de las instituciones tradicionales trae aparejado el desdibujamiento de la asimetría niño-adulto.

La expectativa mencionada convoca a la reflexión sobre un nuevo posicionamiento del niño, quien oficia como mediador entre la E y la F en lo concerniente fundamentalmente al aprendizaje de los valores en crisis y a los saberes relacionados con la tecnología y su extensión a otras áreas del conocimiento.

Esta reflexión atraviesa los relatos recogidos en las entrevistas.

*Cuando empezaban con eso del “permiso, gracias, muy amable” me pasó que yo le dije: “A ver, dejáme pasar”, y ella me corrigió a mí: “no se dice así, se dice permiso”. GD J1*

*Nosotros con mi marido somos una familia constituida con buenas bases, pero yo acá conozco una cantidad de niños que en su casa no viven las mismas cosas, entonces, es importante que **lo que** ellos viven acá lo lleven para allá, y como quien dice —aunque uno no lo crea— después los niños en su casa son los que ponen los frenos. GD J3*

Se deposita en el JI TC la esperanza transformadora de algunos códigos rechazados, interviniendo como sustituto frente a la educación proveniente de la Familia.

La ruptura de la complementariedad educativa F-E intenta ser compensada a través de la acción mediadora del niño. Posicionado como “educador”, surge la expectativa de que se constituya en agente de transformación social a través de la enseñanza de valores a los adultos.

La internalización de la ley simbólica transmitida de generación en generación, sostén de la convivencia social, requiere de modelos parentales que se constituyan para el niño en soportes identitarios firmes.

La transformación actual de los modelos identitarios comporta la erosión de la transmisión intergeneracional, trastocando el lugar del niño en la relación con los padres. La Escuela pasa a constituirse en referente de identificaciones no sólo para el niño sino también para los adultos.

*En estos nenes de enfrente de casa, ahí notas la diferencia del hábito del niño cuando estaba todo el día solito en la calle a la diferencia de ahora que está 8 horas en la escuela. Me dijo uno de ellos el otro día: “¿Viste que me levanto y me peino... Viste que mis manos no están sucias?; porque la maestra dice que es espantoso tener las manos sucias, porque llevás los gérmenes a la boca”  
Nunca escuchás en ellos: “Mamá me dijo que me tengo que lavar las manos”, es siempre “la maestra me dijo que...”.  
Hoy por hoy, con dos años que tiene yendo a TC él sabe que eso no es correcto, y no es porque se lo hayan inculcado en la casa... El día de mañana yo creo que todo eso que le enseñaron acá les va a quedar grabado a fuego. GD J1*

El debilitamiento en los modelos y pautas de crianza por parte de adultos va en consonancia con la falta de empoderamiento sobre los acontecimientos de la propia vida, en los cuales se inscribe el ser padres como proyecto fundamental. Son los otros los que pueden, son los otros los que saben, son los otros los que pueden transformar el destino.

Si bien en estos contextos se impone el proyecto parental, las familias no se sienten aptas para sostener adecuadamente tal función. La Familia se encuentra conmovida por las condiciones socioeconómicas y culturales que atraviesan, las cuales generan baja autoestima. Muchas de ellas no cuentan con los recursos internos y externos para brindar el soporte narcisístico al niño.

Los modelos culturales que ofrecen un sostén de los procesos identitarios son enunciados con contenido valorativo provenientes de las figuras parentales y retomadas por otros portavoces que atribuyen a las nuevas generaciones un lugar y un destino social. Expresan en forma codificada cuáles deben ser los valores de referencia y los comportamientos deseados y esperados, orientando la construcción de un "proyecto de vida" (proyecto parental, social, personal).

En situaciones de crisis y vulnerabilidad, los enunciados transmitidos por las generaciones anteriores pierden su poderío.

Los adultos encargados de su transmisión no creen en ellos, descartándolos como orientadores de sus propias vidas.

La esperanza depositada desde el nuevo posicionamiento del niño también alude al cambio en la concepción moderna de la niñez planteada por Ariès (1987, 1986) caracterizada por la pérdida de la asimetría intergeneracional.

La tendencia a la adultización de la infancia se observa en la exigencia al niño de que se constituya en un agente educativo del adulto, promesa de cambio en lo actitudinal, ante las falencias de la operatoria de las instituciones tradicionales, (F E).

El modo en que las diversas culturas conciben a la niñez, influye en la socialización del niño en el seno familiar y en las relaciones sociales, determinando las expectativas hacia el mismo.

Se visualiza la expectativa de que el JI TC ofrezca la posibilidad de enseñar al adulto los valores “perdidos” a través de la inversión de la dirección de la relación educativa. Sin embargo, estas expectativas exceden las posibilidades del niño, sujeto en proceso de desarrollo y “doblemente” vulnerable ante la inseguridad instalada en la Hipernmodernidad y en los contextos mencionados.

Corea y Lewcovici significan a la infancia como resultado de la intervención práctica de un conjunto de instituciones modernas, por tanto, la alteración que padecen la F y la E implican la “amenaza de la producción de la niñez”.

Dicha variación del estatuto de la niñez también se relaciona con las transformaciones que en la cultura ha generado el hiperdesarrollo del consumo y la tecnología.

La lógica del consumo generalizado y el acceso indiferenciado a la información mediática producen cambios en la construcción de la subjetividad, determinando un borramiento de la diferencia simbólica adulto-niño, lo que desvanece aún más las diferencias etarias.

Con respecto al otro aspecto de la inversión de la relación educativa, (que coloca al niño como mediador de los saberes), éste deriva no sólo de las causas del borramiento de la asimetría señalado sino también del cambio en la relación con el saber, propio de la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y de la ruptura de la concepción del saber científico como verdad absoluta.

El análisis de la dimensión relativa a la expectativa acerca de los aprendizajes permite visualizar el cambio en el posicionamiento del niño con respecto al adulto en la ecuación saber-no saber. Como nativo digital el primero es depositario del conocimiento tecnológico, como aquel que sabe lo que desconoce el adulto.

En función del lugar del niño como portador de saber aparece la expectativa de que éste se constituya en mediador de lo que aprende en el Jardín, extendiéndose a otros saberes no vinculados con la tecnología, como ser la posibilidad de la apertura a otros horizontes culturales desconocidos en el medio familiar.

*Fueron al museo de Torres García y yo en mi vida sabía quién era y que había hecho Torres García, realmente; ¡y me dejó de boca abierta! Ella me decía Torres García que pintó tal, que es un artista, que esto y que lo otro. Que el museo tiene dos pisos, yo nunca había entrado. Tuve la suerte de ir al paseo con ellos digo... ¡Te pasan el trapito en un montón de cosas y vos quedás así y yo me hago la canchera!*  
*E: Te pasan el trapito, ¿cómo es eso?*

*Sí, jaja, en muchas cosas sí, todo lo que aprenden del Jardín... no se les va de la cabeza y ellos siguen en casa! GD J3*

Relacionado con el contexto de vulnerabilidad y su relación con la educación formal recibida, encontramos que se deposita en los hijos la expectativa de que éstos logren un mayor nivel educativo que el propio, incluso vivencian al niño como aquel que porta mayores conocimientos, develando los nudos sociopsíquicos en juego con relación a la propia trayectoria escolar. Los propios fracasos o deserciones escolares son reactivados reeditando situaciones vergonzantes padecidas en la Escuela.

*¡Es que vienen con cada cosa! Uno es bruto o se crío diferente o tiene otra crianza y ellos te vienen así con una libertad, con una cosa que decís: ¿De dónde lo sacaron?? Y ta, te pasan en muchas cosas. GD J3*

Las expectativas con respecto al JI TC que tienen al niño como protagonista develan la coexistencia de la concepción moderna del niño como ser inacabado, “carenciado” de razón y saber, necesitado de protección, y la concepción del niño como un ser con responsabilidades y saberes que pueden superar a las del adulto, instalando una ruptura con el modelo de dependencia.

La infancia, (etapa de vulnerabilidad dada la indefensión y dependencia vital y emocional del otro), se encuentra sobreexigida, más aún en los contextos mencionados, lo que otorga importancia al análisis de los alcances de ciertas expectativas sociales depositadas en el niño.

#### **3.1.3.4 Aprendizaje para propiciar un adecuado desarrollo**

El análisis referido a esta subcategoría emergente se vincula con uno de los objetivos esenciales de la Educación Inicial, sustentado en los aportes de las ciencias que estudian el desarrollo del niño y la influencia ejercida por el ambiente.

La Educación Inicial se concibe como una de las primeras etapas de un proceso de formación permanente y continua a lo largo de la vida.

Ofrece los primeros espacios institucionalizados de educación, a partir de metodologías específicas que toman en cuenta las características de cada etapa infantil. Implica una etapa educativa en sí misma, que valora principalmente el aprendizaje a través del juego como lenguaje natural del niño. (Etchebehere, G., 2013, (comunicación personal, 2013)

La disciplina pedagógica legítima a la educación formal en este nivel, siendo reconocida por el docente como el sustento teórico de su práctica hacia el

cumplimiento de los objetivos aludidos. Resulta esencial en la construcción de su identidad profesional.

Por el contrario, los nuevos encargos y funciones son resistidos al entenderse como ajenos a lo pedagógico. Esto genera tensión, significando la contraposición de las expectativas e intereses entre la Escuela y la Familia.

Son las funciones de carácter asistencialista las más resistidas por los agentes educativos formales, (Tedesco, 1995). Estas apuntan a la protección contra la amenaza del ambiente en el desarrollo del niño, acrecentada en los contextos de vulnerabilidad.

Como consecuencia, se desdibuja la dimensión pedagógica al concebirse como antagónica con lo curricular.

Se instala un divorcio entre las expectativas asistencialistas y derivadas de las funciones de crianza con las pedagógicas, dilema que la Escuela no ha podido resolver.

María Rosa Fernández (2013, (comunicación personal, 2013) plantea que las familias no suelen concebir los alcances que tienen para el desarrollo los aprendizajes construidos desde el Jardín, tendiendo a acentuarse este desconocimiento en aquellas que poseen un menor nivel educativo. Considera que los padres no le otorgan la importancia necesaria a la educación precoz, valorando las enseñanzas de primer año de educación común en adelante. Suelen valorar los aprendizajes basados en los modelos de enseñanzas tradicionales.

Esto aparece recurrentemente en las entrevistas realizadas y se expresa de forma clara en las expectativas referidas al aprendizaje académico.

En general, los padres no visualizan con claridad la importancia que tiene la estimulación que brinda el JI TC en el desarrollo integral del niño, tanto para su presente como para su futuro.

No obstante, en este estudio, algunos relatos revelan la expectativa de que fortalezca el desarrollo de sus hijos, considerando relevante la estimulación en edades tempranas. Escuchamos:

*Yo miro la diferencia entre mi ahijada grande que no fue al jardín de chiquita, y el mío y la otra que tienen la misma edad que sí fueron y el desarrollo intelectual de los gurises es otro. ¡Totalmente otro! ¡Tienen una chispa, una inteligencia, una agilidad! Vos les decís algo y ellos enseguida calcularon y tienen la respuesta. GD J1*

*Para mí la formación empieza desde muy chico. (...) Siempre voy a decir lo mismo: la formación se hace desde que el niño nace... si vos querés un buen proyecto de niño... vos tenés que dedicarle en los primeros años a darle las buenas bases para después ayudarlo a que esas buenas bases se desarrollen, si no, no vas a tener un buen futuro. EP M FE J3*

El lugar que ocupa el niño en el deseo de los padres se relaciona con aquello que hace a la falta, siendo la esperanza de que realicen el proyecto personal no cumplido. El JI TC es ese espacio que brinda la posibilidad de un proyecto futuro.

La narrativa de los padres revela la importancia otorgada al factor tiempo en los aprendizajes y en el desarrollo. Esperan que la permanencia prolongada en el Jardín influya directamente sobre la calidad de los mismos. La confianza se deposita en el afuera

La tendencia a una mayor permanencia del niño en la Escuela en desmedro del tiempo familiar influye en la importancia otorgada por los padres a una u otra institución en el desarrollo del niño. Esto se vincula con la expectativa de que el JI TC supla los tiempos de enseñanza cumplidos en el seno familiar. Surge la culpa ante las ausencias en el vínculo con los hijos bajo la esperanza de que el jardín pueda reparar dicha falta.

*Es en la edad en que tienen que adquirir todo. Entonces, creo que la mejor opción es la escuela de 8 horas más que la de 4, porque tienen más tiempo para adquirir más cosas que en 4 horas. EP M FE J1*

Desde otra línea de análisis ya desarrollada, se plantea la presencia de un doble discurso en los padres. Por un lado, tienen la expectativa de que el docente sea maternal y sobreprotector con sus hijos; al mismo tiempo, esperan que les exijan y enseñen ciertos contenidos para los cuales aún no están preparados desde el punto de vista madurativo.

La sobre exigencia al niño aparece relacionada con los aprendizajes académicos preescolares —en lecto-escritura, básicamente— y con las responsabilidades que se le adjudican como agente de transformación social, revelando la coexistencia de la concepción moderna del alumno y la adultización propia de la Hipermodernidad. Otro aspecto señala que las expectativas sobre el aporte del JI TC en el desarrollo de sus hijos tienden a ubicarse en el presente o en un futuro inmediato, (centrado en primer año lectivo). No aparece la noción de continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, relacionada con el paradigma de “Educar para la Vida”. Generalmente, se desconocen los alcances del desarrollo de las competencias en este nivel como sustento de los aprendizajes posteriores. La transversalidad de la concepción del tiempo hipermoderno en las expectativas se hace presente.

*Es fundamental que el niño en inicial —para mi punto de vista— aprenda y ¿por qué digo tanto la palabra aprenda?, porque cuando pasan a primaria tienen una exigencia que hoy por hoy un primer año equivale a un tercer año de antes y si el niño no va con el aprendizaje suficiente es increíble el desfase que hacen y cómo les cuesta insertarse entre otros compañeros más. EP M FM J2*

Se observa que a la hora de profundizar en el tema sobre la importancia en el desarrollo, los padres se centran en la preparación para primaria (como futuro inmediato), y en los aprendizajes académicos relativos a los contenidos conceptuales, fundamentalmente.

Nuevamente, se aparece el impacto de la posible repetición a nivel subjetivo. Superar “primero” es superar el prototipo del primer fracaso; la posibilidad del resguardo de experiencias que producen sentimientos vergonzantes. La mirada del otro como sinónimo de rechazo, lo que suscita la vivencia subjetiva de desafiliación y exclusión. Más allá de la inmediatez, del presentismo hipermoderno y de la lucha día a día en estos contextos donde lo impredecible domina, la visión y las expectativas a largo plazo aparecen relacionadas con el desarrollo social y emocional. El proyectar en el JI TC la posibilidad de consolidar el propio destino, explica esto último. La promesa de cambio de status social se desplaza a la promesa de transformación o preservación de los valores sociales convivencia social.

*Yo decidí traerla a este jardín y lo que pretendo es que ella el día de mañana me diga: “si tengo que tomar una decisión por mis hijos, voy a tomar una decisión que mis padres tomaron porque me sirvieron a mí”, es decir, en los primeros años de vida todo lo que grabás es en lo que en el futuro vos vas a ser porque fue lo que vos absorbiste. EP M CF J1*

En este sentido, resulta importante la socialización de los objetivos de la Educación Inicial dada la importancia que tiene en el desarrollo integral del niño y las repercusiones que conlleva el divorcio mencionado en el vínculo F-E.

### **3.2 Las dimensiones transversales: el tiempo, el trabajo y los nudos sociopsíquicos**

A través de los discursos de las familias se expresan las diferentes significaciones relativas al Tiempo y al Trabajo, articulándose los nudos sociopsíquicos que habitan al sujeto.

Dichas dimensiones atraviesan la subjetividad, revelando su huella en la construcción de los proyectos de vida.

Detenerse en su análisis permite comprender lo que de ellas se pone en juego en cada expectativa acerca de los JI TC.

Implica retomar el análisis de las categorías recursivamente desde la resignificación que surge de dichos atravesamientos.

### 3.2.1 El Tiempo y su impacto en las expectativas.

La relación al Tiempo constituye un analizador de las transformaciones del contexto socio histórico y de cómo el sujeto se inscribe en dicha realidad. (De Gaulejac, 2013)  
La Hipermodernidad evoca acontecimientos caracterizados por un Tiempo hiperacelerado que impacta en los sujetos. Atraviesa la propia existencia y cotidianidad, dejando su marca en las relaciones sociales, los vínculos afectivos, los deseos y necesidades. Este ritmo temporal influye en la construcción de los procesos identitarios, dejando la impronta de lo superficial y lo transitorio en las trayectorias de vida.

Se trata de un tiempo invadido por lo efímero, plagado de sucesos que se evanescen en la inmediatez. La lógica de la urgencia opera en desmedro de los procesos, acelerando las esperas, muy mal toleradas.

La perentoriedad de la gratificación impera, siendo expresión del “narcisismo que exagera la necesidad apremiante de vivir ahora, el deseo ya, sin darse tiempo. Es la negación del tiempo”. Araújo (2013. p 60)

El tiempo historizante se debilita ante un presente hedonista, determinado por la ausencia de renuncias, el consumo como promesa de felicidad; el placer y goce inmediato como fin en sí mismo.

La lógica del consumo deja su marca: la búsqueda de lo novedoso y descartable, en contraposición con lo estable y duradero, definiendo una peculiar forma de ser y estar en el mundo.

El mercado determina que el Tiempo se organice en función de la producción, de lo utilitario, rentable y eficiente, orientado hacia el consumo. Nada permanece más allá de lo que establece la necesidad consumista.

Retomando el decir de Zigmund Bauman (2003), Tiempo de vulnerabilidades e incertidumbres, de sociedades líquidas, donde se apuesta más a la rapidez que a la profundidad.

Las tecnologías de la comunicación instalan el flujo constante de la información, fragmentando los sucesos. El tiempo tecnológico y virtual insta la instantaneidad y simultaneidad, alterando la relación temporo-espacial. Se está y no se está en varios lugares a la vez, expresión de la omnipresencia de las nuevas tecnologías.

El Tiempo lineal y rutinizado de la modernidad posibilitaba predecir la trayectoria futura. En este contexto, lo realizado en el presente implicaba la posibilidad de un futuro promisorio y lleno de oportunidades, nunca alcanzadas plenamente, pero esperadas

Sin embargo, la preeminencia del presente en la Hipermodernidad da cuenta de una “verdadera crisis de futuro”, estrechando el horizonte temporal. (Lipovetsky, 2006)

La lógica actual cala en el imaginario social canalizando los deseos, las expectativas y aspiraciones, incluyendo la relación establecida con el Tiempo en todas sus dimensiones.

Esto impacta en el posicionamiento subjetivo ante el futuro y por ende, en la construcción de las expectativas.

Tiempo y expectativa. Conceptos entramados en tanto toda expectativa incluye la proyección al futuro, desde un presente marcado por las trayectorias pasadas.

Como esperanza o posibilidad de conseguir algo deseado o necesitado, las expectativas se construyen a partir de la incertidumbre sobre lo que puede suceder, desde la probabilidad de que ello ocurra. Involucran pues, cierto horizonte de utopía y la decepción si ello no sucede.

Comprender las expectativas como suposiciones centradas en el futuro implica el análisis de los obstáculos del presentismo hipermoderno en la construcción de los proyectos de vida. Asimismo, implica el cuestionamiento sobre los “posibles” en sujetos sometidos a la desesperanza imperante en los contextos de vulnerabilidad: “La vivencia del tiempo no es democrática... sólo la muerte lo es”, relata Araújo, (2011b)

De este modo, el Tiempo atraviesa los relatos de los padres. En cada subjetividad se presentifica este constructo en sus dimensiones social, cultural, subjetiva y corporal, (Araújo, 2013).

Los impactos de la Hipermodernidad parecen acrecentarse en los contextos de vulnerabilidad.

La incertidumbre ante el futuro se acentúa dificultando la construcción de proyectos de vida alternativos que superen los destinos derivados de las condiciones socioculturales.

El temor reinante en la Sociedad del Riesgo se incrementa ante las vivencias de vulnerabilidad y de peligro vital que en los discursos manifiestan padecer las familias. La lucha por la supervivencia económico–social y sus repercusiones impone una exaltación del aquí y ahora.

La preocupación por el día a día enclava al sujeto en el presente, reforzándose el presentismo hipermoderno donde la fuerza de la urgencia menoscaba lo importante. Dada la imposibilidad de vivir el Tiempo desde la trascendencia, existe una tendencia a las proyecciones a corto plazo, dificultando la organización del Tiempo en clave prospectiva

La pérdida de la promesa de superación social a través de la trayectoria escolar influye en este sentido, expresándose en las expectativas acerca del JI TC. Estas se centran en el aquí y ahora: recibir contención, seguridad, asistencia, orientación, compensando las dificultades que presentan hoy con relación a las pautas de crianza y al ejercicio de las funciones parentales.

*¿Qué espero que me aporte el JI TC para mi futuro? No sé... No, simplemente que la contenga a ella en el momento que está acá. EP M FM J2*

Ante la indagación sobre las expectativas y su relación con el Tiempo, los padres aluden a un futuro próximo, asociado generalmente con el ingreso a la educación primaria, como ya se ha mencionado.

Las expectativas en torno a la formación académica están centradas en la preparación para primer año escolar. La educación inicial es considerada una educación pre-escolar bajo la expectativa de evitar el fracaso escolar representado por la repetición. El aprendizaje de la lecto-escritura es para las familias sinónimo de protección contra el fracaso y la desinserción social, enfocándose las expectativas en el logro de resultados en tal sentido. En los discursos, las expectativas y los proyectos que trascienden el primer nivel de la educación primaria aparecen restringidos. Ante el sondeo sobre las expectativas a largo plazo, los padres responden circunscribiéndose a la meta de un futuro no muy lejano:

*“Salir medio formados para la escuela“, “que se vaya desarrollando la mente de los niños para cuando vaya a primer año“, “prepararlos para la escuela de más grandes” GD J3*

La dificultad para proyectarse trascendiendo la preparación para educación común, abarca tanto lo académico como lo social y lo afectivo, alcanzando a las categorías analizadas anteriormente.

*Me parece que el Jardín es una experiencia necesaria para estar pronto para ir a la escuela... yo pienso que te ayuda a madurar un poco, a crecer mentalmente como para entrar a la escuela..., hay que hacer toda la adaptación desde el jardín 3, 4 y 5 y después arrancar primero EP, M FE J1*

La dimensión temporal como futuro más lejano aparece en las expectativas relativas a los valores de convivencia social.

Impera el temor a la pérdida de los propios valores generacionales, anteponiéndose a las expectativas académicas, las cuales terminan restringiéndose.

*Yo quiero que siga estudiando, que haga secundaria hasta que se canse.* EP M FE J3

*Lo que pasa es que hay mucha... hay mala junta capaz que en la secundaria... usted sabe bien que hay siempre compañeros buenos que lo llevan por buenos caminos, pero otros no.* EP P FE J1

Las expectativas se centran en el aprendizaje de valores de convivencia social asociadas a la inserción social: hábito de trabajo, responsabilidad, asertividad para evitar la influencia negativa de las “malas juntas”, etc.

En cuanto al futuro académico, la actitud de resignación: esperar a que estudie “hasta que se canse”.

Si bien en la sociedad hipermoderna se instala el riesgo y la vulnerabilidad es vivenciada a nivel general, ésta aumenta ante la amenaza de la desinserción y por la fragilidad del lazo social propia de estos contextos. El temor no contribuye a las proyecciones a largo plazo, pues ancla en el presente.

No caer en la exclusión o en la “mala vida” es la principal expectativa concebida a largo plazo. Las habilidades sociales pregonadas desde el JI TC son vivencias como un factor protector.

Las expectativas en este sentido refieren a que se constituya en un lugar de garantía de socialización e integración social en un futuro lejano.

La esperanza de ascenso social como relato moderno en declive no aparece como expectativa futura. Las bases para el desarrollo académico, como fuera mencionado, se restringen.

El Tiempo que ocupa lo laboral en la vida de los sujetos hipermodernos también afecta las expectativas hacia el JI TC, determinando que éste sustituya los tiempos vividos dentro del hogar. Ejemplo paradigmático es la progresiva inserción de la mujer en el mercado laboral y la consiguiente transferencia de funciones hacia la Escuela.

El Tiempo social y subjetivo en torno al Trabajo está marcado por las preocupaciones y angustias derivadas de la incertidumbre, la inestabilidad laboral y el multiempleo, limitando el Tiempo real y la disponibilidad para el cumplimiento de las funciones de cuidado y protección.

La denominación de los Jardines como “Tiempo Completo” o Jornada Completa es un analizador en este sentido, dando cuenta de la representación de la completud del Tiempo fuera del hogar en la vida del niño: Completud de un Tiempo que se representa sin brechas, ocupando los espacios que otrora ocupaba la Familia. Tiempo que completa y no complementa, sustituye. Toda significación de completud no da lugar a la falta como motor del deseo, tendiendo a obturar la búsqueda transformadora.

La Hipermodernidad está atravesada por el Tiempo de la velocidad y de la inmediatez, por el tiempo Kairós griego, del instante oportuno, del goce en el aquí y ahora en contraposición con el Kronos, tiempo del transcurrir inexorable, de las secuencias, los periodos y los procesos.

El Tiempo de la velocidad de los cambios interfiere en construcción de expectativas y de sentidos, pues la incertidumbre obtura la proyección a futuro que requiere de una vivencia de continuidad temporal de la propia trayectoria de vida.

### **3.2.2-El trabajo y su impacto en las expectativas**

Refiere Yasuo Kobayashi, (2013) que el trabajo es esencia de la vida del sujeto, siendo fundamento de la vida en sociedad.

Constructor de identidad, determina las condiciones de su existencia y la posición que ocupó, ocupa y ocupará a nivel social.

El posicionamiento ante el trabajo expresa una forma de ser y estar en el mundo, desarrollándose a través de éste una parte fundamental de la vida de relación con los otros.

Ocupa un lugar estructurante en la trayectoria y en los proyectos de vida de cada sujeto, formando parte de las expectativas trazadas en tal sentido.

El trabajo encierra la contradicción de constituirse en un posible acto creativo y transformador, generador de lazo social y oportunidad para el desarrollo personal, y a la vez, posible causante de alienación, exclusión social y vergüenza.

El valor del trabajo como constructo social varía en cada momento histórico de la humanidad, repercutiendo en la subjetividad, los sentidos que adquieren determinan posicionamientos y perspectivas diferentes.

El empleo asalariado propio del capitalismo moderno, otorgaba seguridad al trabajador, siendo creador de identidad y factor de integración social.

En tanto estable y regulado por contratos de tiempo indefinido, permitía la predicción de perspectivas futuras. Construía valor y sentido a los proyectos de la vida.

Antiguamente, las expectativas en torno a la educación se liaban a las del trabajo.

La trayectoria educativa “aseguraba” una inserción laboral futura, ya que desde su encargo original la Escuela capacitaba para el mundo del trabajo mediante una operatoria relativamente eficaz, (en concordancia con la promesa de ascenso social).

Existía una mayor continuidad en la trayectoria desde la vida escolar a la laboral.

Las repercusiones de los cambios en el mercado laboral (desempleo, precariedad e inestabilidad), se exacerba en la Hipermodernidad.

Como consecuencia de las crisis económicas globalizadas, grandes sectores de la población quedan por fuera de la lógica del trabajo.

La precarización del trabajo se hace presente, instalándose un tiempo donde la inserción laboral es breve, incierta e inestable. Esto afecta tanto al sujeto en situación de desempleo como al trabajador, quien vive bajo la amenaza del despido.

Las sociedades hipermodernas “incapaces de generar trabajo para todos, nos inscriben en una cultura de la ansiedad, de la pérdida y del despojo”. El desempleo o no-trabajo genera sufrimiento repercutiendo en todas las dimensiones del sujeto psico socio culturales siendo una “desaparición civil” (Araújo, 2004) El miedo a la pérdida y a al des-inserción social pautan nuestras vidas cotidianas (Araújo, 2013, p.27)

La Influencia del trabajo en la subjetividad hipermoderna está determinada por la angustia siempre presente ante la posibilidad de la pérdida de la fuente laboral.

Los efectos psicológicos y sociales del derroque del trabajo como institución productora de subjetividad y de enlace entre el sujeto y la sociedad, alcanza y vulnera a todos.

En los contextos de vulnerabilidad, la situación de desempleo afecta fuertemente la subjetividad, constituyendo una herida narcisista frente a la vivencia de fracaso y exclusión. Desencadena angustia y depresión o una pseudo indiferencia relacionada con la apatía, la inhibición o la negación de sus efectos.

No tener trabajo es un factor de exclusión social. Al mismo tiempo, es fuente de vergüenza, al decir de De Gaulejac, en tanto deseo que no puede realizarse socialmente y que coloca al sujeto en un lugar desvalorizado.

Cuando se instala la desesperanza en torno al trabajo advienen mecanismos que conllevan la huida, la resignación o la apatía el evitar su búsqueda infructuosa, su pérdida repentina o la explotación y el desgaste psicofísico en pos de una supervivencia que no posibilita cumplir con la lógica consumista.

Otro aspecto a destacar es la salida al mercado laboral de la mujer y sus repercusiones.

El hombre pierde la exclusividad del poder económico, debilitándose su función como proveedor y portador de autoridad.

Aparecen nuevas formas familiares que coexisten con los modelos tradicionales, lo que determina la resignificación de los roles y funciones parentales relacionados con el sustento económico. Surge la resignificación del lugar del trabajo a nivel sociopsíquico.

La frecuente presencia de madres jefas de hogar en los contextos de alta vulnerabilidad social, como único sostén en el cuidado y crianza de los hijos, determina la salida laboral para la supervivencia, creando la necesidad del JI TC como

ámbito sustituto al familiar con la consecuente transferencia de funciones ya mencionada.

Desde esta perspectiva, lo laboral repercute en lo que se espera del JI TC.

La dimensión "Trabajo" atraviesa los discursos de los padres, impactando en las expectativas.

Se observa el predominio del motivo laboral como causa principal de la decisión del ingreso de los hijos al JI TC.

*Yo, en particular, porque trabajo todo el día; estoy sola con ellos y la verdad que se me hace fundamental para que la hermana pueda ir al liceo tranquila. Está cursando tercero y ta, que estemos tranquilos todos, cada uno en su tarea y saber que él está atendido, porque tampoco fue buscar un jardín de tiempo completo y ta. GD J 2*

*A mí me pasa que trabajo y bueno, y no tengo con quien dejarlo. A muchos padres le sirve para el trabajo. GD J 1*

*Hay muchas madres que sé que el niño es re terrible en la casa y lo quieren mandar ocho horas como para no tenerlo en la casa. Hay otras que necesitan trabajar. Yo que quiero trabajar, no puedo porque tengo un nene de dos. Hasta los tres que entre acá no puedo y me gustaría tenerlos a los dos en TC porque me ayudaría a ingresar más plata en la casa. El Jardín es un apoyo. EP MCF J2*

Queda explicitada la contención social y afectiva que brinda el JI TC ante la necesidad de la salida laboral (fundamentalmente de la madre) para el sustento familiar, marcando las expectativas relativas a su función asistencialista y de crianza. Por otro lado, los discursos plasman la era del consumo, la demanda del niño como consumidor y la necesidad de acceder a dicha demanda por parte de los padres. El apoyo del JI TC refiere a la salida laboral en pos de una economía para poder subsistir, pero también para responder a las demandas consumistas.

*Mi motivo es más o menos igual también yo trabajo. Aparte, es como yo le digo: "mamá tiene que ir a trabajar y papá también porque tu pedís las cosas, entonces hay que trabajar para que las tengas. EP M J2*

Las expectativas que motivan la elección de un JI TC vinculadas con el factor laboral, suelen expresarse en los relatos al comienzo y al final de las entrevistas. Sin embargo, durante el transcurso de las mismas, principalmente las madres, plantean que no trabajan, o que sólo lo hacen esporádicamente o por pocas horas, (evidenciándose la precarización del trabajo), lo que las aleja del motivo planteado originalmente. Si bien es el motivo laboral la principal causa de la elección de un JI TC, luego refieren que, en general, no trabajan o que lo hacen de forma intermitente, manteniendo la expectativa de hacerlo en un futuro.

*La idea mía era que si ella viniera y concurriera a una escuela de 8 horas era porque yo iba a trabajar, pero ta... no se dio.* EP M FT J2

Los relatos dan cuenta de la inestabilidad laboral imperante y de la esperanza de encontrar trabajo, siendo el Jardín el sostén del espacio laboral concreto y/o de su proyecto en las trayectorias de vida.

La elección de un JI TC respondería a expectativas que no se circunscriben a la situación laboral actual. Se revela la expectativa de ser reconocidas como trabajadoras.

Como reflexión, este aspecto podría responder a que el JI TC establece prioridades para el ingreso de los niños cuyas madres trabajan, por tanto, decir que se posee trabajo es una forma de resguardar el espacio de sus hijos ante la fantasía de perderlo. El miedo se torna "líquido" (Bauman, 2007), inaprensible, invadiendo las esferas del trabajo y los vínculos", (Araújo, 2013, p.27).

Asimismo, podría relacionarse con la herida narcisística que provoca el desempleo. El sentimiento de vergüenza que esta situación genera dificulta la verbalización ante el otro como "no trabajador".

Presentarse como trabajador implica sostener una autoimagen valorada, en tanto el trabajo dignifica y otorga un lugar social. Esto da cuenta del "impacto de los problemas del desempleo y las situaciones de exclusión sobre la subjetividad".

El temor a la pérdida del lugar social impera en la hipermodernidad y se vincula con la preocupación en torno la ecuación "tener o no tener trabajo". La desinserción social y laboral se entrelazan con la pérdida de un lugar en el mundo, pautando nuestras vidas cotidianas (Araújo, 2013, p.27).

La lucha para evitarlas se agudiza en los contextos de vulnerabilidad, siendo una amenaza permanente.

En los espacios fragmentados de la Hipermodernidad, la "lucha de clases" se articula con "la lucha de lugares". La "exclusión social" se transforma en el nuevo "fantasma que recorre el mundo." Araújo, (2011, p. 5)

La "lucha de lugares" no sólo se evidencia en el mundo laboral, sino que aparece también en el barrio, en la Escuela, en la Familia, en nuestra cotidianeidad.

El Trabajo, productor de valores y sentidos, paradigma de los cambios y analizador del espacio-tiempo social actual, es "la última cita del sujeto moderno", (Kobayashi, 2013. p.175), al otorgar un lugar en la trayectoria sociopsíquica del sujeto.

### **3.2.3 La comprensión de las expectativas desde el análisis de los nudos sociopsíquicos**

La Sociología Clínica concibe al sujeto sujetado por el inconsciente y marcado por los múltiples atravesamientos en sus dimensiones singular y colectiva. La dimensión de la propia historia única e irrepetible y de la historia colectiva, cultural, social, que determinan y/o resignifican el presente y el porvenir del sujeto.

A partir de la Historia y de su dimensión subjetiva —la historicidad— se articula, dialogan, se contradicen o complementan los universos psico-simbólicos y socio-históricos, verdaderos nudos sociopsíquicos que habitan en el sujeto. (Araújo, 2004). Como postura epistemológica multirreferencial, la Sociología Clínica propende a la comprensión del sujeto tomando en cuenta la complejidad de la realidad, articulando lo singular y lo colectivo como camino ineludible hacia su comprensión.

Como fue mencionado, para la Sociología Clínica resulta esencial el análisis de lo que se juega del propio deseo allí donde se construye conocimiento. La dimensión subjetiva, desde lo manifiesto y latente, aparece obturándolo o creándolo en función del análisis de la implicación en el proceso de investigación.

En este estudio, el acercamiento epistemológico a la comprensión de las expectativas se cimienta en el reconocimiento del otro como protagonista esencial, co-constructor del conocimiento, constituyéndose en un posicionamiento ético que otorga un valor relevante al saber que el otro tiene de su mundo social y subjetivo.

Esto implica el análisis de lo que despierta subjetivamente la temática de estudio y del posicionamiento ante el poder que otorga el saber académico.

Dicho posicionamiento parte de la escucha de los protagonistas, integrando el registro de la reflexión y de lo afectivo, considerando que los fenómenos sociales y psíquicos se influyen, interaccionan, confluyen o se oponen.

Por ello, resulta esencial considerar la Intrincación de los determinismos psíquicos y sociales en las elecciones y disrupciones a lo largo de la existencia de un sujeto.

Sólo el sujeto como constructor de la Historia y de su historicidad es capaz de resignificar el hecho socio-psíquico que él va construyendo y que lo construye a su vez. De allí la importancia del acercamiento a las vivencias de los protagonistas para la comprensión del tema convocante.

En esta investigación, las instancias de encuentro, (entrevistas y grupos de discusión) estuvieron marcadas por las implicancias que todo vínculo comporta, bajo el sustento que brinda el compromiso con el otro.

Durante la escucha a los protagonistas en cada encuentro se transitó por los fragmentos de historias subjetivas articuladas en las expectativas en torno al JI TC, develándose la ilusión reparadora de sufrimientos pasados y presentes a través de éste. La confianza en la escucha del otro y de los otros habilitó la circulación del

conocimiento, a partir del deseo de ser escuchados, de la valentía de superar temores, vergüenzas y prejuicios, recuperando el protagonismo que otorga la palabra.

Desde la emergencia de la fuerza de lo colectivo habitando en cada subjetividad y desde cada subjetividad emergente en la dimensión colectiva se plasmaron en los encuentros grupales expectativas y anhelos en torno al lugar otorgado al JI TC en el futuro de sus hijos. Estas instancias permitieron analizar la incidencia de la dimensión sociopsíquica en cada expectativa y anhelo manifestada en el discurso. Cómo el proyecto de vida se actualiza permanentemente en la historia del sujeto.

Se pudo advertir las diferentes dimensiones en juego desde lo común y lo diferente, desde identificaciones y discriminaciones.

La posición subjetiva de los padres con respecto al JI TC en la vida de sus hijos surgió en el devenir de la cadena significante a modo metonímico y metafórico, a partir de cada fragmento de relato de la propia historia.

Durante el espacio colectivo emergieron lecturas yuxtapuestas sobre lo que significa el Jardín para cada uno y lo que esperan de él, permitiendo momentos de resignificación. La posibilidad de historizar y reeditar las historias preexistentes, bajo la oportunidad que otorga la escucha del otro y de los otros, desde otro lugar. Colectivizar implicó instalar la dimensión simbólica que permite que cada relato represente algo identificable para cada uno, rompiendo la ilusión de que lo que esperan y sienten hacia el JI TC les pasa sólo a ellos o sólo a los otros.

A partir del deseo de ser escuchados y de un encuentro de mutuo sostén y confianza, fue posible la superación de los sentimientos de vergüenza que conllevan a la inacción y que acallan los aconteceres propios y ajenos. “Desprenderse de la vergüenza es un trabajo delicado, que consiste en tratar de reconquistar la verdad de la historia familiar, para poder discernir entre lo verdadero y lo falso, en las relaciones consigo mismo y con los demás, (De Gaulejac, 2009 p.56)

Las marcas de los proyectos parentales se develaron en la significación otorgada al JI TC, confluencia de la propia trayectoria de la infancia y del presente como padres. La propia esperanza de cumplir los proyectos propios a través de los hijos, pero también la desesperanza de un destino “ineludible”. Las marcas de la historia se anudaron con las expectativas.

A partir del interjuego entre lo singular y lo colectivo se inscribieron en los discursos la posición social, el propio origen y sus marcas en el presente. Historias pasadas aún presentes. Posicionamientos singulares, lugares y aconteceres en la Familia, en otros grupos e instituciones, en la comunidad de pertenencia, en la sociedad. La influencia del deseo del otro y de la herencia ligada a los orígenes, condicionando los destinos singulares.

A partir de la convocatoria a la escucha, en el encuentro con el entrevistador o en el diálogo grupal, cada historia relatada permitió la expresión de los nudos sociopsíquicos, latentes en cada expectativa hacia el JI TC.

Atravesando las barreras disciplinarias, la Sociología Clínica instala un diálogo ineludible con el psicoanálisis para comprender los fenómenos intrapsíquicos y las dimensiones psíquicas de los procesos sociales. Comprender lo esencial de la dimensión latente en la dimensión singular y colectiva de la vida de los sujetos. Lo que se espera del JI TC da cuenta de la emergencia del propio deseo articulado en las diferentes dimensiones (social, laboral, económica) de cada historia de vida. Aquello que hizo mella, que se padece, que obtura, que falta, es aquello que se fantasea, que se desea, que queda inscripto en cada expectativa. Se espera desde el lugar de lo que se carece o de lo que hizo falta. Las expectativas hacia el JI TC trascienden lo meramente curricular, encerrando lo académico las huellas de la subjetividad.

Ejemplo de ello, son las entrevistas, que dan cuenta de los nudos sociopsíquicos manifestados en cada expectativa hacia el Jardín.

### **Sorteando separaciones: la culpa por ser pobre**

La historia de una madre y su decisión de integrar la Comisión Fomento del Jardín devela el deseo de un mayor involucramiento en los espacios de su hija. La necesidad de su presencia física en el Jardín esconde la angustia que significa la separación madre-hija y los primeros alejamientos del endogrupo familiar, denotando una marcada dependencia en el vínculo primario.

El ingreso al JI TC genera un importante monto de angustia, desencadenada por una historia de vida cargada de pérdidas y separaciones vividas en su infancia. De alguna manera, integrando la Comisión Fomento, ingresa también ella al Jardín junto con su hija, siendo una nueva oportunidad para vivir lo no vivido.

Desde una identificación con ésta, se crea la posibilidad de la reparación de dicha falta, ya que de niña no la mandaron al Jardín.

La angustia de tener que separarse de su hija y la culpa por dejarla en un lugar “extraño” son menguadas con la integración a la Comisión Fomento, que posibilita la presencia cercana a su hija.

*Yo quería saber cómo estaba mi hija, quería saber cómo trabaja porque una cosa es hablar de los jardines del portón para afuera y otra cosa es hablar cuando uno está adentro. EP M CF J3*

La situación económica también atraviesa su decisión. Las dificultades obligaron al cambio de un Jardín privado a uno público.

El imaginario colectivo en una sociedad de consumo concede un valor positivo a “lo caro” en desmedro del valor de lo gratuito, otorgando al Jardín público un lugar social que tiende a ser desvalorizado, asociándolo con la carencia.

*Yo me ofrecí... para informarme un poquito más del Jardín y estar más cerca ya que la iba a mandar a un lugar que no era como el de antes, quería ver cómo era dónde estaba.*

El status social que brinda la concurrencia a un jardín privado se entrelaza a nivel subjetivo con la fantasía de poder darle a su hija “lo mejor”, generando sentimientos de culpa ante tal imposibilidad, siendo expresión de las marcas de lo social en la subjetividad. La sociedad de consumo forja valores que impactan en la autoestima cuando se identifica como “pobre”.

De esta manera, la expectativa de que el Jardín otorgue la posibilidad de estar cerca de su hija y de asegurar darle lo mejor se concreta a través de la integración a la Comisión Fomento.

Las entrevistas revelan la influencia de la historia de vida del sujeto en el significado atribuido al JI TC, por ende, en las expectativas hacia éste. Ante la misma situación de ingreso de los hijos al jardín, es significado por una madre —cuya condición de vida es de extrema precariedad— como espacio contenedor y de resguardo para su hijo *“acá sé que está bien”*. GD J2

Sin embargo, ante la misma situación, otra expresa importantes sentimientos de culpa por tener que enviar a su hijo a un Jardín de extensa jornada. Trabaja muchas horas y *“no tiene más remedio que hacerlo”*. GD J2

La confluencia y confrontación de las diferentes significaciones sobre lo que se espera del JI TC opera efectos, destacándose la importancia de la colectivización a nivel grupal de las diferentes situaciones, permitiendo advertir la relatividad de las propias vivencias.

### **Recuperando a los padres de la infancia**

Una madre recuerda la soledad que sentía en el Jardín cuando su mamá, jefa de hogar, no la venía a retirar a la salida. Trabajaba muchas horas para poder subsistir; la cuidaban otros y la veía muy poco.

Rememora la angustia cuando llegaban tarde a buscarla. *“para mí era lo peor que me podían hacer porque claro, quedaba yo solita esperando que me vinieran a buscar”*

EP M CF J2

Hoy, integrar la Comisión Fomento significa para ella evitarle el sentimiento de soledad a su hija a través de su presencia y cercanía: *“no quiero que sufra lo que yo sufrí”*.

Las expectativas hacia el JI TC llevan las marcas de la propia historia subjetiva y social. Carencias que obturan una adecuada separación madre-hijo, bajo una presencia concreta que dificulta la simbolización: El ingreso junto a sus hijos al Jardín integrando la Comisión de Fomento.

Además de menguar la angustia de separación, los discursos develan que la expectativa de integrarse desde este lugar al Jardín también suele implicar la búsqueda de seguridad, el poder cerciorarse y controlar que éste sea un espacio seguro para sus hijos. Esto disminuye el monto de ansiedad ante lo desconocido y ante un mundo externo vivenciado como persecutorio en consonancia con el riesgo percibido en el contexto social de pertenencia.

La desconfianza hacia el otro impera. Las condiciones socio económicas y culturales en las que se inscriben los contextos familiares generan inseguridad y sentimientos de vulnerabilidad, expresándose en las expectativas volcadas en el Jardín.

La fragilidad de la institución familiar en cuanto a las funciones de crianza y de las redes sociales de pertenencia y afiliación, plantean dificultades para brindar contención y sostén, trasladando al JI TC la demanda del cumplimiento de las funciones materna y paterna, como ya se ha analizado. La Comisión Fomento implica un punto de entrecruzamiento de demandas entre la familia y la escuela, pudiendo éstas ser similares o contrapuestas.

Por otro lado, ser parte de ella implica ocupar un lugar valorizado, generando sentimientos de pertenencia y autoestima.

El trabajar y participar en el Jardín otorga un soporte identificador, superando la vergüenza que despierta la propia desvalorización, característica de un posicionamiento desde la carencia (de trabajo, de educación, de vivienda, etc.).

De este modo, el JI TC brinda la oportunidad de vivir lo no vivido en torno a un lugar social valorizado que posibilita “reparar” las heridas narcisistas.

También surgen en una madre recuerdos de una figura paterna ausente que se hizo presente en el Jardín para colaborar con una propuesta de la maestra, donando naranjas que él vendía.

El Jardín posibilitó el reencuentro con un padre ausente desde un lugar valorado socialmente (la imagen del padre trabajador, proveedor y solidario que dejó en ella y

en los otros). Se configuró en un espacio que posibilitó la inscripción de la filiación paterna y a nivel imaginario la esperanza de revertir su ausencia.

El Jardín Implica la posibilidad de reparar las huellas de las carencias de los vínculos pasados que demuestran fijaciones a etapas tempranas. Historias de ausencias, sentimientos de abandono y soledad. Subyacen necesidades primarias de afecto y la búsqueda del reconocimiento afectivo.

Las historias cargadas de fracasos desencadenan sentimientos de desprotección e inseguridad que intentan ser compensados a través de la sobreprotección a los hijos, obturando el progresivo logro de la autonomía.

Lo que significa para los padres la separación del hijo del ámbito familiar, teñirá las vivencias del niño. Por ello, cuando éste ingresa al mundo escolar lo hace con un bagaje familiar que implica la herencia de una larga historia social, familiar, subjetiva.

En contextos que cercenan otros destinos, prevalece el proyecto idealizado de la maternidad, referido a valores tradicionales. El deseo de tener un hijo suele ser para la mujer el proyecto de vida por excelencia. Ser madre otorga una matriz de identidad a nivel subjetivo y social, dificultando los procesos de individuación y discriminación madre-hijo al implicar un duelo de difícil elaboración. Esto impacta en las expectativas depositadas en el Jardín, que también recibe la demanda de oficiar la función de corte del vínculo primario.

### **Hacia la búsqueda de la estabilidad**

La constante amenaza de pérdidas y la fuerte inestabilidad en las trayectorias de vida de las familias en contextos de vulnerabilidad profundizan los sentimientos de inseguridad.

Queda expresado en una madre que teme que su hijo sufra otra pérdida más si cambia de Jardín. De esta manera, no importa cuán lejos le quede a causa de sus sucesivas mudanzas, igual lo seguirán trayendo a "su Jardín".

*Yo este año lo iba a cambiar de Jardín, pero después como que me costó a mí adaptarme; me va costar allá verlo cambiar otra vez. GD M FE J1*

Cuando un niño entra al Jardín también entran con él sus padres a través de las historias pasadas. La búsqueda de contención no sólo es para los hijos sino también para ellos.

Está muy presente el temor a la pérdida, la necesidad de construir vínculos sólidos, causa de la incertidumbre de los tiempos líquidos, acentuada en estos contextos.

La inestabilidad padecida en la historia subjetiva determina la búsqueda de referentes estables. La diacronía de la trayectoria de vida se anuda sincrónicamente, determinando expectativas hacia el JI TC centradas en un lugar estable y en la presencia de un docente referente, protector, como modelo identificatorio estable para su hijo y de contención para ella. *“No me sentía segura de cambiarla de jardín porque no conocía a nadie. Era un buen jardín, pero uno nunca sabe. Acá ya los conocemos a todos los maestros”.*

En el barrio, la escuela resulta una construcción colectiva, depositaria de simbolización. Tener un “buen Jardín” otorga seguridad y prestigio a la comunidad. El Jardín que eligieron es valorado por la estabilidad de los docentes en la institución, quienes son referentes significativos en la comunicad, así como lo fue su maestra en su infancia: *“Yo con la maestra mía de 5 años hasta el día de hoy me sigo hablando”.* Se materializa el recuerdo de la maestra como referente afectivo y del Jardín como sostén emocional ante las necesidades primarias de afecto, derivadas de historias de duelos y sufrimientos, ahondadas por las condiciones de vida no favorables. Lo antedicho es cimiento a nivel latente de las expectativas de que el JI TC se constituya en un espacio de seguridad, protección, referencia y reconocimiento.

### **El Jardín de Infantes de Tiempo Completo y el deseo de ser “sociable”**

El deseo de “ser” y la búsqueda de la identificación con los ideales (determinados por los vínculos con las figuras significativas portadoras de cultura), se inscribe en la cotidianidad de las relaciones sociales. El sujeto lleva la marca del deseo del otro al cual está sujetado, deseo que no puede realizarse sino en lo social. (De Gaulejac, 2003, pp. 49-71)

Sustentado en el Yo Ideal, lo que se internaliza del deseo del otro (y de los otros sociales), en el Ideal del Yo, determinará las expectativas y proyectos.

Si los deseos de maneras de ser son modos de inscribir al sujeto en la historia, el inconsciente también es historia, refiere De Gaulejac (2003). Lo irreductible social y lo irreductible psíquico, el deseo de ser se realiza a través de los deseos de maneras de ser. (De Gaulejac, 2003)

Recién llegados a Montevideo desde el interior, una madre narra su historia donde aparece el duelo por la pérdida de los referentes afectivos y sociales: extraña al terruño.

Afloran sentimientos de soledad por no contar con el sostén del otro, por la pérdida de su lugar de pertenencia, el cual otorgaba una matriz identitaria.

Su decir revela que la emigración a Montevideo provocó que se sintiese aislada, sin el reconocimiento del otro, sin amigos, sin espacios que brindaran un lazo social, despreciada: “*No conocía nada y todavía me trataban mal*”. EP M FT J2

La búsqueda de trabajo es infructuosa y el temor a la exclusión está presente.

La emigración a la ciudad genera un impacto a nivel subjetivo, un sufrimiento, más en estos tiempos en que se ha perdido el intercambio que solía haber entre las familias que venían a trabajar del interior y las familias con experiencia de inserción laboral (Ferrando, 1985)

La situación familiar de desempleo implica el tránsito por un camino de pérdidas colaterales por todo lo que el trabajo significa; no sólo como fuente de sustento económico, sino como espacio de construcción vincular.

Por casualidad, le recomendaron este Jardín para su hija, y su ingreso posibilitó el sentirse perteneciente a un colectivo y con ello a la comunidad.

Surge la expectativa de que el JI TC ayude a su hija a tener amigos, para que no sufra lo que ella sufre hoy y ha sufrido de niña por no ser “sociable”, por ser tímida, por su dificultad para crear amistades, porque sentía vergüenza.

El ingreso de los hijos al Jardín reactiva los padecimientos de la infancia, entramándose con los actuales.

La vergüenza aparece allí donde lo subjetivo se anuda con lo social, nos dice De Gaulejac. (2009) Genera un repliegue sobre sí mismo ante la mirada descalificadora de los otros, aquellos que detentan un poder estigmatizante (De Gaulejac 2009). El estigma de ser pobre y de no poder integrarse a la sociedad y peor aún, a la comunidad donde ahora se vive.

La expectativa más relevante se centra en la oportunidad de socialización que brinda el Jardín no sólo para su hija, también para ella.

El Jardín es vivenciado como un espacio hacia el cumplimiento imaginario del deseo: el deseo de tener una hija sociable, como marca narcisística de la búsqueda del suyo propio. De esta manera, se plasma el interjuego entre lo alienante y lo estructurante que comporta las investiduras de los padres en los hijos.

En el devenir de la escucha es recurrente el deseo de crear vínculos perdurables:

*Me acuerdo de mi maestra de 5 años Era amorosísima, muy cariñosa. Nos contenía muchísimo. Yo era una niña muy introvertida... en esa época yo era muy retraída, no hablaba con nadie, no jugaba con nadie, siempre estaba callada en el jardín. Tenía muchos problemas.*

*No me mandaron al jardín y todas las que pasaban a primero se conocían de ir y se hicieron amigas. A mí me costó por no haber ido. Lo mismo le pasaría a mi hija si no la mando. No tiene contacto alguno con niños en el barrio y acá sí.*

La vida del niño dependerá del deseo materno, de la adecuada libidinización, del lugar que ocupe en la fantasía de los padres; estos aspectos se manifiestan entre otras cuestiones de las aspiraciones y expectativas que a nivel de la fantasía despierta y se depositan en ese hijo desde antes del nacimiento.

### **Ser o tener: buscando “ser alguien en la vida”**

Un padre narra cómo fueron sus primeras experiencias en el Jardín y las huellas dejadas en su historia.

La intensa carga afectiva que conlleva el tránsito por la Escuela queda expresada en su discurso. Reminiscencias donde se destaca lo afectivo por sobre lo académico.

La expectativa hacia el JI TC se centra en lo vincular, en la construcción de vínculos afectivos perdurables y solidarios, bajo la crítica de los valores imperantes en la sociedad de consumo actual. Persiste su lucha contra los valores propios de la lógica capitalista, donde plantea que se es lo que se tiene sin importar los medios empleados para alcanzarlo.

Añora el pasado idealizado de su niñez, donde expresa que esto no ocurría:

*Si estudiaste junto conmigo y saliste a robar y te compraste un auto, y vos andás de chancletas y en una bicicleta, como que ya te miran de costado. Es lo que pasa ahora. Vos ahora tenés un plasma —me entendés— y ya sos mejor... Con mis compañeros no nos miramos así de cuello pa` arriba. Nos miramos como toda la vida de gurises que nos criamos juntos. Hasta el día de hoy, y ahora no es como antes. EP P FE J1*

Ser “pobre” —o sentirse “el más pobre entre los pobres”— en la infancia, dejó inscripciones psíquicas aún presentes. La vergüenza de llevar pan duro como merienda disminuía ante la solidaridad del otro que compartía y lo reconocía como igual.

*Era como yo te decía, ahora más tenés, más valés. No es como antes. Antes ponele, de la merienda, como te decía, antes se compartía. Vos llevabas un cacho de pan duro de un día para el otro y antes entre los compañeros se compartía la merienda de todos en el jardín.*

El atravesamiento de la historia de vida en su situación actual se expresa en el anhelo de que sus hijos sean aceptados por sus valores y no por lo que tienen materialmente. Ser reconocido a pesar de ser pobre. Lo vivido se entrama en el hoy, generando la expectativa de que el JI TC actúe forjando valores de igualdad y solidaridad, revelación de los nudos sociopsíquicos.

*A mí, por lo menos me enseñaron cosas buenas, el jardín y la escuela, Lo que pasa es que de generación en generación es todo diferente... a respetar a los padres, al barrio, a los vecinos, el compañerismo ante todo. Yo espero para mis hijos que el Jardín actúe.*

En las reminiscencias de su paso por el Jardín destaca que allí logró hacer amigos y sobre todo, el respeto de los otros, que aún hoy persiste.

Es así que subraya el valor otorgado al Jardín como espacio de socialización. Allí aprendió a reinventarse ante su necesidad de ser aceptado, identificándose como el “gracioso”: *“yo era el payaso, el amigo de todos”*; como estrategia que permitió sobrevivir a la exclusión aún dentro del barrio. Poder ser respetado y querido *“por los buenos y por los malos”*, clave de su inserción en la comunidad. Todos lo respetan y sus hijos destacan dicha condición “

*Yo, hasta el día de hoy, tengo compañeros de la misma edad que hicimos Jardín. Y hasta ahora nos estamos viendo en la calle con algún conocido y ta, tenemos terrible amistad. Algunos están en la joda, pero conmigo no se meten. (...) Yo soy feliz así, a pesar de no ser nadie, porque estudié sólo hasta sexto de escuela”.*

El vestigio del mandato de la modernidad que apuntaba a la construcción de ciudadanía a través de la educación formal se convierte en un estigma para quien no logra cumplirlo. Se expresa en el ser ignorado y descalificado impactando fuertemente en la autoestima.

Como contrapartida, a nivel fantasmático, el Jardín se constituyó en un espacio de construcción de su subjetividad. El ser “sociable”, le otorga una identidad valorada: *“Yo soy como Roberto Carlos, tengo un millón de amigos”*, refiere con el mismo orgullo que sienten sus hijos: *“Papá a vos te conoce todo el mundo, me dicen”*

Este relato revela las insignias de la propia historia anudándose en las expectativas hacia el Jardín: como espacio identitario, de socialización y de construcción de valores de solidaridad y convivencia: bajo el deseo de que el Jardín “actúe” también con los hijos.

El relato de otra madre nos permite comprender el impacto emocional que la brecha y la inequidad social producen *“no quise terminar la escuela porque tenía vergüenza. Ya llegás a cierta edad y parece que la escuela es para niños”... Cuando por ahí trabajo, también me da un poco de vergüenza... ta, yo te escribo mi firma, te pongo mi nombre, te pongo el número de cédula, la dirección, pero de repente hay preguntas*

*que yo no las sé escribir. A mí me gustaría aprender por mi hijo, porque mi hijo lleva los deberes y de repente, no entiendo” EP M FM J1*

Se visualizan la profunda herida narcisística y la vulnerabilidad que un breve paso por la educación formal provoca, afectando no sólo su autovaloración como madre sino también el reconocimiento social de la propia identidad, sostenida frágilmente por una firma, inscripción escrita de la legitimación social

Los fragmentos de cada entrevista dan cuenta de los atravesamientos sociales surcando la historia del sujeto, anudándose con la fantasmática del deseo. Marcas significantes del deseo del otro.

La Sociología Clínica convoca a estar “lo más cerca posible de la vivencia de los actores”, desde la sincronía de las condiciones de su propia existencia y los deseos de maneras de ser construidos en la diacronía de la historia social

Valoran el jardín por considerarlo un espacio de afecto y contención, para lograr la comprensión y construir conocimiento acerca del tema convocante a partir de la elección de los participante de estar para dar voz a la vivencias.

## Conclusiones generales

Nuestro estudio surge de las interrogantes acerca de las tensiones y desencuentros suscitados en el vínculo F-E, a raíz de los cambios que instala la Hipermodernidad y de su impacto en los contextos de más alta vulnerabilidad social, donde la brecha de la desigualdad persiste afectando los destinos de los sujetos.

En nuestra investigación las categorías de análisis fueron construidas desde el análisis de la interacción socio-psíquica de los participantes, emergiendo así los diversos significados que encierran las expectativas hacia los JI TC en los contextos referidos. Las distintas interpretaciones realizadas se superponen y complementan, hecho que demuestra lo relativo de su delimitación.

Muchas de las conclusiones se trabajan desde los nudos sociopsíquicos, donde la coherencia teórica de la tesis se produce a partir de la articulación del trabajo de campo con lo sociohistórico y la historicidad de los entrevistados.

Dicho esto, se concluye que:

**-Las expectativas de los padres son la expresión del impacto de lo vivido por ellos en la infancia atravesado por la realidad social.**

Se construyen desde la falta constitutiva del sujeto, resignificada en cada una de sus historias de vida.

**-La dificultad en la construcción de expectativas a largo plazo responde a la inmediatez e incertidumbre hipermoderna, acentuada en los contextos de vulnerabilidad social por el presentismo que instala la lucha por la supervivencia.**

**-La inmediatez se torna más evidente en las expectativas relativas al aprendizaje académico. Se orientan a un futuro próximo: el ingreso de sus hijos a la escuela primaria.** Sin embargo, se visualizan expectativas a largo plazo orientadas al aprendizaje de valores hacia el logro de la integración social.

**-Se destaca escasa presencia de expectativas con respecto a la superación de los destinos prefijados vinculados al cambio de status social, hecho que demuestra el debilitamiento de la Escuela como promesa de ascenso social. En este sentido, el JI TC no aparece como espacio de igualación social a través del conocimiento académico que allí se imparte.**

A pesar de la incertidumbre y la pérdida del sentido originario de la Escuela persisten en los padres esperanzas depositadas en ella, aunque desde un alejamiento del encargo fundacional.

**-La expectativa hacia el JI TC como espacio que interviene en el destino de sus hijos, se centra más en el aprendizaje de valores hacia la integración social y en la esperanza de transformación social como corolario, que en el aprendizaje académico.**

El JI TC se coloca en el centro de la enseñanza de valores básicos de convivencia: solidaridad, empatía, respeto, hábitos de trabajo, organización de la vida cotidiana, control de la vida impulsiva, capacidad para tolerar la frustración y capacidad para soportar la espera en un mundo de la inmediatez y el hedonismo, superación de la lógica del consumo, etc.

**-El aprendizaje de la lecto-escritura es la expectativa central con relación al aprendizaje académico, no apareciendo explicitada la expectativa de continuar con una trayectoria escolar prolongada en el tiempo.**

Dicho aprendizaje significa la posibilidad de inscribirse en lo social, y evitar el primer fracaso escolar, prototipo de la expulsión, la exclusión y la desafiliación social en el futuro.

**-Los padres esperan que el niño aprenda con rapidez algunos contenidos académicos conceptuales y procedimentales para los cuales aún no está preparado.**

**-Existe una contradicción entre la excesiva sobreprotección y dependencia del vínculo primario observado y la imagen del niño adultizado y sobreexigido. Estas expectativas exceden las posibilidades del niño, vulnerado como sujeto en pleno proceso de construcción de subjetividad, en estos contextos.**

**-El JI TC es un enclave para la construcción de sentidos, siendo en estos contextos en un espacio de referencia identitaria y de lazo social ante el peligro inminente de la exclusión.**

**-El tema de la pobreza influye en las expectativas por la inmediatez que impone la lógica de la supervivencia, pero es la preocupación derivada de la amenaza de la exclusión y de la desafiliación social lo que ocupa un lugar central, trascendiendo lo meramente económico.**

El sufrimiento por la falta de reconocimiento del otro y de un lugar social de pertenencia es altamente significativo, consecuencia del impacto de vivir en contextos de vulnerabilidad.

Lo antedicho afecta la construcción de expectativas y de proyectos a largo plazo.

**-El JI TC cumple para los padres una función esencial en el sostén de la fuente laboral actual y en mantener la expectativa de ser trabajador en el futuro.**

**-Se espera que el JI TC se establezca como espacio de protección y habilitador de la convivencia democrática.**

El JI TC adquiere un sentido integrador de las diferentes subculturas en tensión dentro de la comunidad, bajo el control legitimador del docente, representante de la cultura hegemónica.

Existe el temor a la influencia negativa de la socialización dentro del propio barrio, a causa la identificación con aspectos y códigos sociales refutados y ante los peligros que allí imperan.

**-La esperanza depositada en el niño representa la esperanza depositada en el JI TC.**

**El niño ocupa un lugar central en las expectativas de la Familia, lo cual condice con la progresiva adultización de la niñez en la actualidad.**

**Se transforma en agente educativo del adulto, develándose un cambio en la direccionalidad educativa.**

Surge la expectativa hacia el niño como agente de transformación social, a través del aprendizaje y posterior enseñanza de valores a la Familia.

**-El JI TC se convierte en el centro de políticas sociales de cierto corte asistencialista que instalan nuevas prácticas, generando nuevas expectativas que afectan al vínculo F-E. Se profundiza el desdibujamiento entre ambas instituciones, debilitándose la dimensión pedagógica.**

**Dichas políticas invaden los espacios escolares, generando un corrimiento hacia las funciones familiares relativas a la socialización primaria.**

Dicha transferencia responde a la fragilidad de la Familia para ejercer sus funciones básicas.

Las funciones transferidas al JI TC se vinculan con la función materna de cuidado, alimentación, contención afectiva, decodificación de la realidad, y con la función paterna que impone la prohibición, las normas, el orden y la interdicción en el vínculo madre-hijo. Las primeras se relacionan con las políticas asistencialistas y la figura del docente como segunda madre. La segunda, con el debilitamiento de la autoridad paterna a nivel social y familiar reclamada al JI TC, que pasa a constituirse en un espacio compensatorio de la operatoria paterna fallida.

**-La excesiva transferencia de funciones implica potentes demandas que exceden las posibilidades de la Escuela para poder cumplirlas.**

**Se establece una posible brecha entre lo que se espera de la Escuela desde un lugar idealizado y lo que ésta puede ofrecer.**

El desdibujamiento de las fronteras F-E puede generar el desencuentro por expectativas contrapuestas en función de las nuevas significaciones.

**A modo de reflexión final...**

Esta realidad que vulnera dificulta la emergencia de la dimensión deseante del sujeto. Allí suele primar la desesperanza y la dificultad para formular otros destinos posibles. El abordaje del tema de las expectativas no puede desconocer esto. Inevitablemente, nos interpela en nuestro acto de investigar. Aquí se juega la dimensión ética, el análisis de la propia implicancia y de nuestro posicionamiento ante el saber.

La convocatoria de participación inauguró algo del orden del deseo y de la valoración del saber en los involucrados.

La emergencia de la dimensión deseante sólo es posible si se toma en cuenta al otro como interlocutor válido, abriendo los caminos hacia la enunciación.

Consideramos que la Sociología Clínica hace posible que algo del orden de la transformación se suscite, plasmándose como epistemología para la acción que reconoce al otro como co-constructor de conocimiento.

Consideramos que sólo desde el empoderamiento de los sujetos ello se torna posible.

Desde la consideración del otro como agente de enunciación de lo singular y lo colectivo. Tarea que nos involucra a todos, y especialmente a quienes construimos prácticas y realidades desde nuestra intervención en los JI TC.

## Recomendaciones

En el contexto sociohistórico actual marcado por la crisis en la educación, la fragilidad de los vínculos sociales y la dificultad para construir proyectos transformadores, las políticas en torno a la Niñez y a la Familia deben situarse en el centro de todo debate. Desde esta perspectiva, consideramos que esta investigación:

-Contribuye a ampliar la mirada para enfrentar los desafíos que imponen las nuevas políticas sociales y educativas, que apuntan a revertir los efectos negativos generados en esta época sobre los sujetos en contextos de vulnerabilidad. El enfoque en la infancia resulta esencial por su impacto en la reducción de las desigualdades.

-Constituye un aporte para la comprensión de las expectativas de las Familias hacia el JI TC, esencial para vislumbrar el lugar que se le otorga en el presente y como espacio para la transformación de otros destinos posibles.

-Constituye un aporte para el conocimiento del vínculo F-E, relevante en el nivel inicial. La construcción de un vínculo F-E sólido, de diálogo, compromiso y participación resulta fundamental para en el éxito de las políticas que se implementen.

Constituye un aporte para facilitar el encuentro F-E, abriendo el camino para la reflexión sobre lo que obtura o genera alejamientos, (ausentismo, asistencia insuficiente, abandono intermitente).

A partir de esta investigación, proponemos:

-Comprender el significado que adquiere el JI TC como espacio constructor de subjetividad para el niño y para la Familia, como instancia socializadora e integradora dentro de la comunidad, valorándolo como espacio constructor de ciudadanía

-Considerar la importancia de la refundación del lugar de la Escuela en la transformación social, sin que ello suponga desconocer el lugar pedagógico tradicional.

-Revalorizar a la educación inicial como etapa con características propias centradas en la comprensión de las necesidades del Niño y de las Familias.

-Rescatar la importancia de la comprensión de los objetivos de la educación inicial y sobre los alcances y limitaciones de esta institución ante las demandas sociales.

-Socializar el valor del formato del JI TC como dispositivo que prioriza la dimensión socializadora y afectiva, integrando lo expresivo y lúdico con lo académico desde un enfoque integrador.

Consideramos que las políticas educativas no deben perder de vista la especificidad de la educación inicial y el impacto de los dispositivos de las instituciones que abordan esta etapa del desarrollo.

-Destacar la importancia de la participación de la Familia en los procesos de cambio, rescatando los objetivos comunes de ambas instituciones en pos de las transformaciones proyectadas.

Generar dispositivos institucionales en tal sentido, a saber:

Legitimar las prácticas cotidianas que fortalecen el vínculo F-E.

Propiciar la participación y el compromiso de la Familia hacia el logro del fortalecimiento de su función y del empoderamiento.

Crear instancias de sensibilización sobre la temática a través de talleres de reflexión con el colectivo docente, las familias y con todos los involucrados en el acto educativo.

-Propiciar el debate sobre la denominación “Tiempo Completo” y la actual “Jornada Completa”, en tanto evocan la representación de un Jardín que abarca todo el tiempo y el espacio en la vida cotidiana del niño, sustituyendo los tiempos familiares; lo que impacta en las expectativas hacia el JI TC.

-Consideramos relevante socializar los resultados de esta investigación a través de ponencias, charlas, publicaciones, sobre la importancia de la comprensión de las expectativas, dirigidas especialmente a todos los actores involucrados: autoridades e integrantes de la ANEP, CEIP, Inspección Nacional de Educación Inicial y particularmente a los jardines involucrados, directores, maestros y familias en pos de que estos aportes tengan un alcance en el niño, principal protagonista.

## Referencias bibliográficas

Álvarez, B. e Iriarte, N. (1991) *Familia y Aprendizaje. Lecciones de la Investigación reciente*. Uruguay: IDRC.

ANEP (2007) Censo Nacional Docente. ANEP - 2007. ANEP-CODICEN. Dirección Sectorial de Planificación Educativa. División de Investigación, Evaluación y Estadística. Disponible: <http://www.anep.edu.uy/>

ANEP-CEIP (2012) *Relevamiento de contexto sociocultural de las Escuelas de educación primaria 2010 diciembre 2012*.

ANEP-CEIP Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria Quinquenio 2010 – 2014

ANEP, CEIP, 2013. *Propuesta: Jardines de infantes en la modalidad de Jornada Completa*.

Aulagnier, P. (1975) Álvarez, B e Iriarte, N (1991)

Araújo, A. M., (2000) *“Un abordaje bio-psico-social La historia inscripta en el cuerpo”*.

Atenea 490 - II Sem. 2004: 177-189. [En línea], Disponible: <http://www.scielo.cl/>

Araújo, A. M. (2001) Interjuego de lo Psíquico y lo Social. Eros y Thanatos. *Revista Querencia* nº 2.

Araújo, A. M. (2004-490). II Sem Entrevista Diálogo con Ana María Araújo Sociología Clínica, una epistemología para la acción por Jorge Ariel Madrazo *Revista Atenea*. pp. 177-189.

Araújo, A. M, (2004). *Impactos del Desempleo, transformaciones en la subjetividad*. Montevideo: Argos.

Araújo, A. M., (Coord y Coop), (2011a). *Sociología Clínica: una epistemología para la acción*. Ed. Psicolibros Universitarios.

Araújo, A. M. (2011b). (Artículo, p.87) en “Educación y Trabajo” Ed. MEC (Ministerio de Educación y cultura).

- Araújo, A. M. (2011c) *Acerca del tiempo y desde los espacios inciertos de la hipermodernidad: La Sociología Clínica*. 1 Ponencia en Jornadas de Adolescencia. Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Araújo, A. M. (2013). *Todos los tiempos el tiempo*. Montevideo: Psicolibros.
- Ariès, P. (1986) La infancia. *Revista de Educación*, 281, 5-17.
- Ariès P. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus, 1987 (v.o. 1960)
- Assael, Edwards, (1989), Aubert, N. (2013) En Araújo, A. M. *Todos los tiempos, el tiempo*. p. 150 Montevideo: Psicolibros.
- Aubert, N., de Gaulejac, V. (1993). *El coste de la excelencia*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2000) En Delucca, N. E.; González Oddera, M.; Martínez, A. (2010), no. 11, p.105-123. Modalidades de la diversidad en los vínculos familiares. *Revista de Psicología*.
- Bauman, Z. (2001). *En busca de la política*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2003) *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007) Los retos de la educación en la modernidad líquida, Gedisa, Madrid
- Bauman, Z. (2013) *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*, Paidós, Ibérica.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós Ibérica.
- Beirute, T., (2012) *¿Con qué soñás? Expectativas y aspiraciones sobre el futuro de jóvenes urbanos costarricenses*. (Tesis de Maestría). FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1979): *La construcción social de la realidad*. p. 166. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, B., (1964) Elaborated and Restricted Codes. En J. Gumperz and D. Hymes (Eds). *The Ethnography of Communication. American Anthropologist Special Publication* 66, No. 6. 1964. Tomado de *Clas, Codes and Control*, Vol. I

- Theoretical Studies Towards a Sociology of Language. London: R.K.P. y traducido con permiso del autor por Mario Díaz.
- Bleichmar S, (2008 pp.12-121) *Violencia Social/Violencia Escolar - De la puesta de límites a la construcción de legalidades*, Buenos Aires: Ed. Noveduc - Colección Conjunciones.
- Bolívar, Antonio (2006), *Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común*. Disponible en <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article2431>
- Bordoli, E. (2006) *El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo.*, en Martinis, P. y Redondo, P. (Comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Bourdieu, P. (sf.) *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1983) *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao: Desclée. (pp.131–164.
- Braunstein, N. y otros. (2012). *Psicología, ideología y ciencia*. Montevideo: Siglo XXI.
- Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. Documento presentado en el Seminario Internacional "Las diferentes expresiones de la Vulnerabilidad Social en América Latina y el Caribe". Santiago de Chile: Naciones Unidas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía CELADE – División Población.
- Disponible: [www.cepal.org/celade/noticias/paginas/9/12939/EPS9](http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/9/12939/EPS9).
- Cabella, W, (2003) *El cambio familiar en Uruguay: una breve reseña de las tendencias recientes*. UNFPA URUGUAY. Serie Divulgación.
- Cafiero, M. (2009). *Experiencias escolares en familias de sectores populares. Fragilidades y valoraciones de la escuela en las representaciones de los padres*. (Tesis FLACSO)
- Cambón, V; De León. D; (2008). *Acerca de la vulneración en el trabajo docente*. Montevideo: Tradinco.

- Carli, S. (2001) *La infancia como Construcción social. Imaginarios, procesos históricos y desafíos educativos contemporáneos*, en Carli, S (Comp.), Infancia, Cultura y Subjetividad. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- Castel, R. (1995) *Les métamorphoses de la question social. Une chronique du salariat*. Paris, Fayard. (Traducción en Paidós).
- Castoriadis, C. (1975) *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets, Colección Acracia. Tomo 1.
- Castoriadis, C. (1983) *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1993) *El mundo fragmentado*. Montevideo: Altamira – Norman Comunidad.
- C.E.I.P, (2005). Programa Maestros Comunitarios, [www.cep.edu.uy](http://www.cep.edu.uy)
- C.E.I.P, (2011): ATD. Informes y resoluciones de la A.T.D Nacional Ordinaria, [www.cep.edu.uy](http://www.cep.edu.uy)
- Cerletti, L. (2005), *Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños*
- Cerri, M, (1993). *Calidad de la educación: Escuela y participación*. Cuadernos de Educación (CIDE), 212, 10-16
- Coontz, S. (2000) Historical perspectives on family studies. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 283-297.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999) *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Editorial Lumen / Humanitas.
- Corea, C.; Lewkowicz, I, (2004) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós Educador.
- Cristián Bellei, C, Muñoz B, Pérez L. M, Raczynski D. (2004). *Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?* Santiago, Chile. UNICEF, Asesorías para el Desarrollo y Ministerio de Educación.
- De Armas, G. (2010) *.La extensión del tiempo pedagógico en las escuelas públicas de Uruguay. Tendencias, situación actual y desafíos a futuro*. En Autonomía. El

- tiempo y el espacio pedagógicos para la escuela del siglo XXI documento II  
Diciembre. Jornada académica Montevideo.
- De Gaulejac, V. (2003/diciembre) Lo irreductible social y lo irreductible psíquico.  
*Perfiles Latinoamericanos*, núm. 21. México: Facultad Latinoamericana de  
Ciencias Sociales.
- De Gaulejac, V. (2009) *Las fuentes de la vergüenza*. (p. 198)
- De Gaulejac, V. (2013) En Araújo, A. M., (2013) *Todos los tiempos, el tiempo*.  
Montevideo: Psicolibros.
- De Jong, E.; Basso, R.; Paira, M. (Comp). (2001) *La familia en los albores del nuevo  
milenio*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Devereux, G. (1973) *Ensayos de etnopsiquiatría general*. Barcelona: Barral.
- Duschastzky, S. (1999) *La escuela como frontera: reflexiones sobre la Experiencia  
escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós
- Dustchatzky, S., Corea, C. (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en  
el declive de las instituciones*. pp. 21-75. Buenos Aires: Paidós, Tramas  
Sociales.
- Dutchatzky, S. y otros. (2002) *Hipermodernidad. "Valores líquidos." ética descartable"*.
- Enriquez, E. (2002) *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*.  
Formación de Formadores. Serie Los Documentos 12. Buenos Aires: Ediciones  
Novedades Educativas.
- Epstein, J. L. (1987). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The  
elementary school journal*, 86 (3), 277-294.
- Epstein, J. L. (1990). *School and family connections: Theory, research, and implication  
for integrating sociologies of education and family*. En Unger, D.G.; Sussman,  
M.B. (Eds.), *Families in community settings: Interdisciplinary perspectives* (pp.  
99-126). New York: Haworth Press.
- Esteve J. M, (1987) *El malestar docente*. Ed. Paidós Ibérica S.A

- Etchebehere, G; Cambón V; De León, D y otros (2007) *La educación Inicial: perspectivas, desafíos y acciones*. pp. 85-102. Montevideo: UdelaR .Facultad de Psicología: Tradinco.
- Etlin, E. (2010) Un panorama sobre los valores en el Uruguay, <http://www.docstoc.com/docs/66523417>
- Ferrando, J. y otros. (1984a) *Los marginados uruguayos*. Montevideo: Editorial Banda Oriental
- Ferrando, J. y otros (1984b) *Psicología del marginado*. Montevideo: IPRU
- Ferrando, J. (1985) *Pensando en la educación popular*. Montevideo: Nordan.
- Ferrando, J. (1997) Publicación "*Niños en situación de pobreza y aprendizajes escolares*" – ANEP CO.DI.CEN – Dpto. de Publicaciones Montevideo.
- Fernández, A. M., (Comp.), (1999). "*Instituciones Estalladas*", Buenos Aires: Editorial Eudeba.
- Fernández, A. M. y otros (2008) *Política y subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas*. Buenos Aires. Editorial Biblos
- Fernández, C. (2004) Entre la socialización, el Asistencialismo y la Enseñanza: un acercamiento a los modelos de Educación Inicial en Uruguay. Tesis Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR.
- Fernández, L., (1994) "*Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*". Buenos Aires: Paidós.
- Fernández. M. R. (2013). *Trayectorias familiares de adolescentes en conflicto con la ley penal*. (p.26) (Tesis de maestría) Facultad de Psicología-UdelaR: Montevideo.
- Fernández Romar, J. y Protesoni, A. (2002). *La institución familiar en los albores del siglo XXI*. En J. Fernández Romar & A. Protesoni (Eds.), *Psicología social: subjetividad y procesos sociales*. Montevideo: Trapiche.
- Filgueira, F. (1996) *Sobre revoluciones ocultas: la familia en el Uruguay*. p. 28. CEPAL
- Filgueira, F. (2007) *Estructura de Riesgo y Arquitectura de Protección Social en América Latina*. CEPAL. Documento de Trabajo. Serie Políticas Sociales.

- Fischer, G. (1992) *Campos de intervención en psicología social: grupo, institución, cultura*. Madrid: Narcea.
- Follari, R. (1996) *¿Ocaso en la escuela?* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Foucault, M. (1975) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraga, S., Silva, P. (2011). Informe Final de Proyecto de Iniciación a la Investigación “Asistencia Intermittente y Deserción en nivel inicial en escuelas de contexto de vulneración social”. Montevideo: Facultad de Psicología. UdelAR..
- García, M. (2004) Diagnóstico de vulnerabilidad. INAU CENFORES, AECI. Montevideo, 2004. Capítulo 5 – Vulnerabilidad. Recuperado de: [www.inau.gub.uy/biblioteca/vulnecinco.pdf](http://www.inau.gub.uy/biblioteca/vulnecinco.pdf)
- García, S., Iglesias, S. (2003) En Diagnóstico de Vulnerabilidad. Uruguay: Centro de Formación y estudios del INAME.
- Giorgi, V. (1988) *Vínculo, marginalidad y Salud Mental*. Montevideo: Roca Viva.
- Giorgi, V. (2006) *Construcción de la subjetividad en la exclusión*. En Seminario Droga y Exclusión Social. Encare-RIOD, Nodo Sur. p. 4 Montevideo: Edit. Atlántica.
- Giorgi, V. (s.f.) *Grupalidad e instituciones educativas El "fracaso en la escolarización"*. <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/fracaso%20escolarizacion.pdf>
- Heugerot, C. (2010) *Prejuicio, educación y desarrollo en Uruguay: Un aporte desde la Psicología*. Montevideo: Unidad Opción Docencia (UNOD) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Ibáñez, J., (1979) *Más allá de la sociología. El grupo de discusión, teoría y crítica* Montevideo: Siglo XXI.
- Kaës, R. y otros (1989) *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaztman, R. Filgueira, F. (2001). *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*. Programa de Investigación sobre Integración, Pobreza y Exclusión Social (IPES) de la Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación. Universidad Católica del Uruguay.

- Kaztman, R. y Retamoso, A. (2005/Abril). Segregación espacial, empleo y pobreza en Montevideo. Santiago: *Revista de la CEPAL*. 65.
- Kaztman, R. y Retamoso, A. (2006), Segregación residencial en Montevideo: Desafíos para la equidad educativa. Disponible en:  
[www.ucu.edu.uy/gesu/Documentos/Segregacion\\_y\\_educacion\\_Austin.pdf](http://www.ucu.edu.uy/gesu/Documentos/Segregacion_y_educacion_Austin.pdf)
- Kobayashi, Y. (2013, p.180) en Araújo, A. M. *Todos los tiempos el tiempo*. Montevideo: Psicolibros.
- Kopelovich, M., Kierbel, V. (2009) *¿Nuevas modalidades subjetivas en los ingresantes a la Facultad de Psicología de la UNLP? Un análisis desde la perspectiva docente*. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.  
<http://www.psico.unlp.edu.ar/segundocongreso>
- Lewkowicz, I. (sf) *Subjetividad contemporánea: entre el consumo y la adicción*". (Texto inédito)
- Lewkowicz I., Cantarelli M. y Grupo Doce. (2003). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires. Altamira.
- Lewkowicz, I. (2004) *Pensar sin Estado: la subjetividad en la era de la fluidez* .Buenos Aires: Paidós.
- Lipovetsky, G. (2002). *Metamorfosis de la cultura liberal*. Anagrama. p.128
- Lipovetsky, G., (2006) *“Los tiempos hipermodernos”* Barcelona: Editorial Anagrama.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2010) *La cultura-mundo*. Barcelona: Anagrama.
- Loureau, R. (1975), *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lyotard, J. (1991) *La postmodernidad*. México: Gedisa.
- Mancebo, M, Alonso, C. *Programa Aprender de Uruguay. Las visiones y opiniones de los maestros y directores*. CEIP, UNICEF, Recuperado de  
[www.unicef.org/uruguay/spanish/aprender-web.pdf](http://www.unicef.org/uruguay/spanish/aprender-web.pdf)
- Marchesi (2001) *Opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*. Barcelona: La Vanguardia.

- Martinis, P. (Comp) (2006a) *Pensar la Escuela más allá del contexto*. Psicolibros, Montevideo.
- Martinis, P. (2006b) “Lo que no tiene nombre: la pobreza en la educación” Publicado en Martinis, Pablo y Redondo Patricia (Comps.) - *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas*, Buenos Aires: Del estante editorial.
- Martinis, P. (2006c), “Educación, pobreza e igualdad: del niño ‘carente’ al sujeto de educación” Publicado en Martinis, P. y Redondo, P., (Comps.) *Igualdad y Educación escrituras (entre) dos orillas*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Matza, D. (1981) *El proceso de desviación*. Madrid: Taurus.
- Meler, I. (1998). *Construcción de la subjetividad en el contexto de la familia postmoderna. Un ensayo prospectivo*. En Género y Familia, de Burin, M. y Meler, I. Buenos Aires: Paidós.
- Melo, M. B. (2013/nov) Relaciones vinculares en familias latinoamericanas. *Revista de Salud Pública*, Ed. Esp.57-67.
- Miranda, R. (1995), *Expectativas sobre la Escuela: La percepción de la familia del escolar*. Perfiles educativos, enero-marzo, número 67. Universidad Eutónoma de México, <http://www.redalyc.uaemex.mx>
- Moreau, (2006) *Pensando la educación infantil. La sala de bebés*. p. 50. España: Octaedro
- Nathan, M. (2005). *Conflictos latentes en Educación Inicial* (Tesis no publicada), Facultad de Ciencias Sociales, Montevideo Uruguay.
- Nión Celio, M. (2007) *Hipermodernidad y condiciones de trabajo*. Recuperado de [www.fder.edu.uy/espaciodeltrabajo/investigacion/hipermodernidad.doc](http://www.fder.edu.uy/espaciodeltrabajo/investigacion/hipermodernidad.doc)
- Nuñez, V. (1999) *La infancia posmoderna.*, *El niño* 6.
- Obiols, G.; Di Segni de Obiols, S. (1998)- *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires, Kapeluz
- Onetto, F. (2012) *La escuela tiene sentido*. Buenos Aires: Noveduc

- Palacio, M. C. (2010) Los tiempos familiares en la sociedad contemporánea: la trayectoria de una configuración. *Revista Latinoamericana. Estudios Familiares*. Vol. 2.
- Pinazo D, Gracia F y Carrero V (2000). *Estudio longitudinal cruzado del desajuste de expectativas y las respuestas proactivas de adaptación laboral*. Anales de psicología, 16, Castoriadis, Cornelius (1983,1989) *La institución imaginaria de la Sociedad*, Vol.1, Marxismo y teoría revolucionaria; Vol. 2 *El imaginario social y la Institución* Tusquets Editores, Buenos Aires.
- Poder Legislativo (2010) - Ley 18651. Disponible en <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/>
- Palacio, C., (2009) Los cambios y transformaciones en la familia. Una paradoja entre lo sólido y lo líquido., *Revista Latinoamericana Estudios familiares* Vol. 1, enero - diciembre, 2009. pp. 46 – 60 Recuperado de [www.revlatinofamilia.ulcadas.edu.co](http://www.revlatinofamilia.ulcadas.edu.co)
- Pichon-Rivière, E. y Pampliega de Quiroga, A. (1995) *Psicología de la vida cotidiana*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pizzorno, A. (2003) *Por qué pagamos la nafta. Por una teoría del capital social*. En Tiriglia, C. *El capital social. Instrucciones de uso*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Putnam, R. (2002) *Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona: Galaxia Gutenberg. Círculo de lectores
- Raczynski, Y., Serrano, C., (2005) Las políticas y estrategias de desarrollo social. Aportes de los años 90 y desafíos futuros," en P. Meller (Ed.), *La paradoja aparente. Equidad y eficiencia. Resolviendo el dilema*, Santiago de Chile: Taurus.
- Rama, G. (1990) *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay*. CEPAL. (RAE 6194-00 a 6199-00);
- Real Academia Española. (Ed.). (2005). *Diccionario del estudiante* (6ª ed.). España. <http://www.rae.es/>

- Rebellato, J. L. (1986) Gramsci: transformación cultural y proyecto político, En *Trabajo Social*, N° 3. Montevideo.
- Redondo, P. (Comps.) (2006) *"Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas"*, Buenos Aires, del estante editorial
- Rivera M. y Milicic, N., (2006, mayo)- Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica *Psykhe* v.15, n.1 Santiago.
- Rocher, G. (1980). *Introducción a la Sociología General*. Barcelona, Herder. 7ª ed
- Rodrigo y Palacios, (1998)- Informe PNUD 2000 Chile.
- Rodríguez, L. (2008) *Escuelas de tiempo completo: Cambios en las preferencias de elección de las familias durante el periodo 2001-2006*, FCCSS UDELAR T365, Montevideo.
- Rodríguez Pascual, I, Menéndez Álvarez-Dardet, S. (2003)10 El reto de la nuevas realidades familiares. *Portularia* 3, 2003, [9-32], issn 1578-0236. Universidad de Huelva
- Rosenthal, R; Jacobson, L (1968) *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils intellectual development*, Hold. Rinehart and Winston, New York
- Roudinesco E. (2004) *La familia en desorden*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Sacristán J. G., Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. p. 27. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Santos, G., (2012) Parental idades: Experiencias instituyentes. Congreso de Psicoanálisis de las Configuraciones vinculares.
- Santos, L. (2006): *La escuela pública uruguaya: de la escuela en el medio a la 'Escuela de Contexto'* en Martinis, P. (Comp.) *Pensar la escuela más allá del contexto*. pp. 94 y 95. Montevideo: Ed. Psicolibros - Waslala.
- Schmelkes, S, (1979) Estudio Exploratorio en la Participación Comunitaria en la Escuela Básica Formal. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX. Número 4.

- Schnitman, D. F. (2002) (Comp.) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. p. 16  
Buenos Aires: Paidós.
- Sinay, S. (2007) *La sociedad de los hijos huérfanos. (Cuando padres y madres abandonan sus responsabilidades y funciones)*. Editorial EDICIONESb
- Tedesco, J. C. (1995); *El nuevo pacto educativo; Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Tedesco, J. C. (1996, Noviembre/Diciembre) La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. *Revista Nueva Sociedad* Nro. 146 pp. 74-89.
- Tedesco, J. C. (1999); *Fortalecimiento del rol de los docentes*. En *Atreverse a educar*. Madrid: Narcea Ed., 1997.
- Tedesco, J. C., Tenti Fanfani, E. (2002) *Nuevos tiempos y nuevos docentes* p. 9.  
Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE).  
UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Ministerio de Educación y Cultura. Conferencia Regional “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades” Brasil - Brasilia 10 - 12 Julio 2002
- Tedesco, J. C. (2007 Septiembre-diciembre) El nuevo pacto. *Revista de Educación*, 344. pp. 101-115
- Zelcer, M., (2003) Subjetividades y actualidad II *Revista Topía* N° 39
- Unidad de Medición de Calidad Educativa y el Grupo de Análisis para el Desarrollo del Ministerio de Educación de Lima, Perú, (2000, setiembre) *Boletín Crecer* N° 4, Universidad de la República Facultad de Psicología.