

"La cooperadora" de una orquesta escuela

Reflexiones acerca de la relación entre "familias" y educación de niños, niñas y jóvenes



María Laura Fabrizio

Universidad de Buenos Aires, Instituto de Ciencias Antropológicas, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

 <https://orcid.org/0000-0002-3141-4869>

Correo electrónico: marialaurafabrizio@gmail.com

Recibido:
29 de junio de 2021
Aceptado:
10 de mayo de 2022

doi: 10.34096/runa.v43i2.10420

Resumen

En este artículo indagamos en una de las relaciones más profusamente abordadas por la antropología: la relación entre las familias y la educación de los/as niños/as y jóvenes. Desde un posicionamiento que entiende estas vinculaciones como heterogéneas, epocales y locales, abordamos desde un enfoque etnográfico una modalidad específica: "la cooperadora de padres". Nuestros análisis se enmarcan en nuestra investigación doctoral, que analiza etnográficamente los procesos de intervención social para la inclusión de las infancias y las juventudes focalizando en el programa socioeducativo "Orquestas Escuela" de la provincia de Buenos Aires en Argentina. De este modo, a partir de lo documentado en el territorio durante nuestro trabajo de campo (2016-2018), en el que realizamos observación participante y entrevistas en profundidad con una diversidad de sujetos (adultos/as con niños/as y jóvenes a su cargo, docentes, niños/as y jóvenes destinatarios/as, coordinadores, preceptores), problematizamos la "participación" de los/as adultos/as en la educación de niños/as y jóvenes sosteniendo que esta es significada por los sujetos de manera diferencial, se entrama a sus condiciones de posibilidad y debe ser atendida contextualmente. Daremos cuenta de múltiples presencias de los/as adultos/as en las que ponen en juego sus experiencias, sentidos respecto de lo estatal y lo gubernamental, procesos de configuración y adjudicación de obligaciones y responsabilidades; y construyen así, modalidades de participación locales.

Palabras clave

Orquesta escuela; Cooperadora de "padres"; Educación infantil y juvenil; Familias; Enfoque histórico-etnográfico.

“The cooperative” of a school orchestra: reflections on the relationship between “families” and children and youth education

Abstract

Key Words

School Orchestras; Parent Cooperative Community; Child And Youth Education; Families; Historical Ethnographic Approach

In this article we investigate one of the relationship most extensively addressed by anthropology, we refer to the relationship between families and children and youth education. In this way, from a position that understands these links as deeply heterogeneous, epochal and local, we approach a specific modality from an ethnographic approach: “the parent cooperative community”. Our analyzes are part of our doctoral research that ethnographically analyzes the processes of social intervention for the inclusion of children and youth, focusing on the socioeducational program “School Orchestras” of the province of Buenos Aires in Argentina. Thus, based on what is documented in the territory during our fieldwork (2016-2018) in which we do participant observation and in-depth interviews with a variety of people (adults with dependent children and youth, teachers, children and youth, coordinators, preceptors) we problematize the category “participation” of adults in children and youth education, arguing that it is signified by the subjects in a differential way, it is framed by its conditions of possibility and must be analysed contextually. We will give an account of multiple presences of adults in which they put into play their experiences, meanings regarding the state and the government, configuration processes and adjudication of obligations and responsibilities, thus producing local participation modalities.

“O cooperador” de uma orquestra escolar: reflexões sobre a relação entre “famílias” e educação de crianças e jovens

Resumo

Palavras-chave

Orquestras escolares; O cooperador parental; Educação infantil e juvenil; Famílias; Abordagem etnográfica histórica

Neste artigo investigamos uma das relações mais extensamente abordadas pela antropologia, referimo-nos à relação entre as famílias e a educação das crianças e jovens pelas quais são responsáveis. Desta forma, a partir de uma posição que entende esses vínculos como profundamente heterogêneos, epocais e locais, abordamos uma modalidade específica a partir de uma abordagem etnográfica: “o cooperador parental”. Nossas análises fazem parte de nossa pesquisa de doutorado que analisa etnograficamente os processos de intervenção social para a inclusão da infância e da juventude, com foco no programa socioeducativo “Orquestras Escolares” da província de Buenos Aires na Argentina. Assim, a partir do que está documentado no território durante nosso trabalho de campo (2016-2018) em que realizamos observação participante e entrevistas em profundidade com uma variedade de pessoas (adultos com crianças e jovens dependentes, professores, crianças e jovens, coordenadores, preceptores), problematizamos questões relativas à “participação” dos adultos na educação de crianças e jovens, argumentando que ela é significada pelos sujeitos de forma diferencial, é enquadrado por suas condições de possibilidade e deve ser abordado contextualmente. Daremos conta de múltiplas presenças de adultos em que põem em jogo suas experiências, significados sobre o Estado e o governo, processos de configuração e adjudicação de obrigações e responsabilidades, produzindo assim modalidades de participação local.

Introducción

A partir de nuestra investigación doctoral en una "orquesta escuela" de la provincia de Buenos Aires en Argentina, en este trabajo nos centramos en el análisis etnográfico de las vinculaciones entre "las familias" de los/as destinatarios/as y "la orquesta". Retomamos los debates que dentro de la antropología de la educación se han ocupado de la relación socialmente construida entre "las familias" y la educación de los/as niños/as y jóvenes (Lahire, 1995; Neufeld, 2000; Santillán, 2012; Cerletti, 2014), para analizar lo documentado desde una perspectiva que comprende lo educativo en y más allá de la escuela y lo escolar (Levinson y Holland, 1996).¹

Desarrollamos nuestras indagaciones desde el enfoque etnográfico, donde nos ubicamos teórica y metodológicamente y con el cual compartimos una mirada relacional e histórica. Los procesos sociales se abordaron desde la perspectiva de los sujetos que los protagonizan, para documentar lo no documentado de la realidad social (Rockwell, 2009) y con el propósito de reconstruir, a partir de sus propias trayectorias (De Certeau, 1996), los escenarios particulares donde estas son desplegadas, atendiendo a las significaciones y apropiaciones locales, entendidas como históricamente situadas (Rockwell, 1996). De este modo, el análisis parte de la vida cotidiana (Heller, 1994) y la subjetividad de los actores para comprender históricamente las problemáticas abordadas, sin perder de vista la importancia de poner en relación sus diferentes dimensiones y ponderar el carácter histórico contextual (Levinson y Holland, 1996; Neufeld, 1997; Rockwell, 2009; Menéndez, 2010; Santillán, 2012; Cerletti, 2014, entre otros).

Desde estos posicionamientos, realizamos trabajo de campo en una orquesta escuela del conurbano bonaerense sur que depende del Programa de Orquestas Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, una iniciativa estatal que se inició en el año 2005 como Programa Provincial de Orquestas Juveniles y fue creado a través de la Resolución N° 3031/05 de la Dirección General de Cultura y Educación. Unos años más tarde, en el año 2011, se reglamentó como Programa Provincial de Orquestas Escuela con la Resolución N° 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Fue creado tomando como referencia —y "modelo didáctico pedagógico"— a la orquesta infantojuvenil de Chascomús² y es parte de lo que en las últimas décadas se fue conformando como el campo de "lo socioeducativo" en nuestro país. Durante los últimos años del siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI, se diagramaron una serie de políticas en materia educativa que se propusieron atender "la inclusión" de los sectores populares desde una perspectiva "comunitaria" y "territorial", orientadas por lineamientos que priorizaron la restitución de determinados derechos (Sinisi y Montesinos, 2009; Gallardo, 2013) a partir del impulso de experiencias por fuera de la escuela. Es importante mencionar que durante nuestro trabajo de campo la gestión de gobierno en nuestro país se encontraba a cargo de la coalición política Cambiemos que triunfó en las elecciones de 2015 en Argentina y que tuvo a Mauricio Macri como presidente y a Gabriela Michetti como vicepresidenta entre los años 2015 y 2019. La gestión de Cambiemos significó una serie de transformaciones en la administración de gobierno y en los sentidos en torno a las funciones del Estado, orientadas fundamentalmente desde una mirada que sostenía la "necesidad" de una "modernización" estatal y una administración gerencial de la política (Vommaro y Gené, 2017), que impactaron en el devenir cotidiano de las orquestas, como veremos más adelante.

1. Levinson y Holland (1996) refieren a la *producción cultural de la persona educada* como un proceso local, conflictivo y atravesado por disputas y relaciones de poder desiguales en el que cada sociedad define históricamente lo que las personas deben aprender para ser consideradas educadas —o *entendidas*— en su tiempo. Así, lo educativo es comprendido de manera amplia, tomando en cuenta una diversidad de instituciones educacionales y no únicamente a aquellas formales como las escuelas.

2. Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/comunidadycultura/programapcialorquesta/>, visitado en noviembre de 2020.

3. Resolución N° 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 25 de octubre de 2011.

La orquesta con la que trabajamos comenzó a desarrollarse en 2009, y durante nuestro trabajo de campo asistían a ella más de 130 niños/as y jóvenes de entre 5 y 21 años. Según explicita la Resolución 3530,³ a través de concursos docentes se conformaron las primeras funciones que darían vida al proyecto: coordinador/a pedagógico/a, director/a de orquesta, profesor/a de viola, profesor/a de violín, profesor/a de violoncello, profesor/a de contrabajo, profesor/a de lenguaje musical y preceptor/a. Cada uno de los cargos tiene asignadas tareas específicas, según se detalla en la resolución mencionada. Aunque, como hemos podido registrar, en la práctica algunas se superponen o son realizadas de manera compartida por las urgencias que plantea la vida cotidiana en la orquesta. El/la preceptor/a se encarga de tomar asistencia, de imprimir las partituras, de estar presente en los recreos, de realizar nuevas inscripciones. El/la coordinador/a pedagógico/a se encarga de impulsar encuentros con otras orquestas, de establecer articulaciones entre las sedes, de atender situaciones personales y familiares que pudieran ocurrirles a los/as niños/as y jóvenes, de orientar la dirección general de la propuesta, de planificar conciertos, de coordinar reuniones y de atender las necesidades y demandas de docentes, directores y familias. Los directores de orquesta o profesores de práctica orquestal son los/as encargados/as de coordinar los ensayos y de proponer y preparar el repertorio. Sin embargo, muchas veces hemos registrado que este también es elegido por el/la coordinador/a pedagógico/a o por algún/a de los/as docentes; o que la asistencia es tomada por los directores de orquesta o coordinador/a pedagógico/a; u otras múltiples actividades y funciones que se van superponiendo entre los cargos asignados en el proyecto.

4. Preservaremos el anonimato de las localidades (y por tanto, de los sujetos con los que trabajamos), por lo que nos referiremos al partido o a la localidad cuando referenciamos el territorio en el que se despliega la experiencia.

5. Durante nuestro trabajo de campo documentamos que esta forma de organización era nombrada por las personas como “cooperadora de padres” o “cooperadora”, por lo que cada vez que nos refiramos a ella utilizaremos las comillas, para dar cuenta de que constituye una categoría nativa.

Las actividades planificadas en el marco de la orquesta se desarrollan en cuatro sedes que se encuentran ubicadas en sendas zonas geográficas —localidades— diferentes y diversas socioeconómicamente, pero todas pertenecientes al mismo partido del conurbano bonaerense.⁴ Entre 2016 y 2018 realizamos observación participante (Guber, 2004) en una amplia diversidad de instancias y actividades tales como ensayos generales, clases individuales, talleres de sección de instrumentos, conciertos, muestras anuales y semestrales, audiciones, encuentros con otras orquestas, recreos, reuniones de “la cooperadora”,⁵ encuentros de “cooperadoras” de la zona. También realizamos entrevistas en profundidad (Taylor y Bodgan, 1992) a diferentes actores que participan del proyecto, como niños/as y jóvenes que asisten a la orquesta, docentes de los diversos instrumentos, docentes de lenguaje musical, adultos/as con niños/as a su cargo, integrantes de “la cooperadora”, coordinadores, directores de orquesta, preceptores. Asimismo, relevamos y analizamos fuentes secundarias y material documental oficial.

En este artículo nos centraremos en el análisis de diversas dimensiones, tales como la “participación” de los/as adultos/as en la educación de niños/as y jóvenes; la configuración y adjudicación de obligaciones y responsabilidades; la producción de sentidos en torno a lo estatal y lo gubernamental. Analizaremos una modalidad específica en la que los/as adultos/as se hacen presentes en las actividades propuestas por la orquesta: “la cooperadora de padres”, y daremos cuenta de que la “participación” es significada diferencialmente y se hilvana con las condiciones de posibilidad de los sujetos, por lo que debe ser atendida contextualmente. En articulación, evidenciaremos múltiples presencias de los/as adultos/as en las que ponen en juego sus experiencias, sentidos respecto de lo estatal y lo gubernamental, procesos de configuración y adjudicación de obligaciones y responsabilidades; para construir modalidades de participación locales.

“La cooperadora”: una de las formas en que las familias se hacen presentes en la orquesta

La “cooperadora de padres” de la orquesta se constituyó en el año 2015 a partir de la iniciativa de un grupo de padres, madres y familiares de niños/as y jóvenes que asisten a la orquesta. Durante 2016 realizaron los trámites necesarios para constituirse como asociación civil. El proceso de constitución de la cooperadora no estuvo libre de tensiones y conflictos al interior de la asociación, así como tampoco la elección de los cargos a ocupar. No nos centraremos en estos aspectos en este artículo, por no ser el eje central de análisis, pero sí creemos importante mencionar que atendemos a este carácter disputado y heterogéneo de las relaciones en los contextos abordados.

Una “cooperadora de padres” es una forma de asociación habitual en los espacios escolares públicos de gestión estatal. Históricamente, se ha constituido como una de las maneras en que las familias organizan actividades y recolectan recursos para ayudar a las instituciones educativas a las que asisten sus hijos/as. Es decir, constituye una forma —entre un abanico posible— en la que los/as adultos/as que tienen niños/as a su cargo se hacen presentes en las escuelas a las estos que asisten. Y que, entendemos, se anudan a diversas e históricas,

interpelaciones a la presencia (física) y participación de las familias, y a la generación de particulares expectativas en cuanto a los modos en que los grupos domésticos deben interactuar con las escuelas y con otros espacios sociales vinculados con los niños. (Cerletti y Santillán, 2018, p. 89)

Retomando a Carro, Neufeld, Padawer y Thisted (1996) en su análisis sobre el lugar de las familias en las escuelas, son interesantes sus menciones en torno a las asociaciones cooperadoras en tanto una forma de organización de familias que se proponen juntar recursos “para proveer a la escuela de material didáctico y equipamiento”; además, “ampliar el servicio alimentario, realizar refacciones y otras actividades similares” (Carro *et al.*, 1996, p. 63). La antropóloga Petrelli ha precisado los aportes de estas autoras haciendo referencia a que las formas de organización de la comisión directiva de tales asociaciones

se ha constituido tradicionalmente por grupos reducidos de padres calificados como ‘colaboradores’, definición que ‘reconoce a las familias como un grupo organizado y coherente que establece relaciones armónicas y en alguna medida subordinadas con la escuela y, además, se los distingue de otros grupos familiares desvinculados de la escuela’ (Petrelli, 2008, p. 297).

En este sentido, y a partir de retomar importantes aportes de autores que problematizan la cuestión de las familias y/en las escuelas (Lahire, 1995; Neufeld, 2000; Santillán, 2012; Cerletti, 2014), entendemos que este tipo de asociaciones no constituyen la única manera en que la presencia de las familias toma forma en el marco de la orquesta. Nos centraremos en ella por la importancia que adquiere en el devenir de la experiencia que documentamos y porque nos permitirá indagar en otras múltiples presencias de los/as adultos/as en la experiencia. Es importante advertir que, cuando nos referimos a las familias —o a los/as docentes o a los padres, madres y adultos/as de la cooperadora o a los/as niños/as y jóvenes—, no las consideramos como bloques homogéneos, sino que asumimos que sus posicionamientos pueden variar y que las relaciones que establecen se manifiestan de diversas maneras⁶ (Cerletti, 2014). Estas diversas formas de participación (a las que nos referiremos más adelante en este apartado) y de vinculaciones entre los actores están nutridas

6. En su trabajo, la antropóloga Cerletti (2014), da cuenta de cómo las diferencias de apreciación respecto de la educación de niños, niñas y jóvenes no se producen unidireccionalmente entre “padres” y “maestros”, sino que también pueden ocurrir multidireccionalmente: entre docentes, directivos, entre los tutores de los/as niños/as.

por experiencias que los sujetos traen de otros ámbitos y vivencias, y se convierten en recursos materiales y simbólicos que tienen “a mano” y utilizan en los diferentes escenarios de actuación. Así, retomando a Cerletti (2014), los sujetos están atravesados por múltiples experiencias que incluyen una diversidad de ámbitos, como la escuela, la familia, el barrio; y cuyas “expresiones” (Turner y Bruner, 1986) permiten ahondar en las prácticas — complejas y no lineales — sin poder determinar *a priori* qué dimensiones de las experiencias serán determinantes. Estas dimensiones se entrelazan en los acontecimientos del devenir de los sujetos, sus condiciones de posibilidad presentes y sus proyecciones futuras, a la vez que tiñen los sentidos — dinámicos y cambiantes — respecto de la educación infantil y de su participación en estas agrupaciones (Cerletti, 2018).

Resulta significativo que en la Resolución N° 3530, cuando se especifican las funciones que se espera que desarrolle el/la coordinador/a pedagógico/a de la orquesta escuela, aparece como una de ellas la de “fomentar la creación de la Asociación Civil Amigos de la Orquesta Escuela que coordina”. Sin embargo, relevamos que la creación de esta asociación civil en la orquesta documentada asume la modalidad específica de “cooperadora de padres”, la cual constituye una forma conocida por los sujetos en otros ámbitos, como la escuela, ya sea por experiencias de sus hijos/as y/o por sus propias trayectorias. Es interesante señalar que en 2017 registramos que “la cooperadora de padres” de la orquesta fue invitada a formar parte de la creación de la federación de cooperadoras del partido del conurbano bonaerense donde dicha orquesta está radicada. Al presenciar la primera asamblea de la federación pudimos documentar que, de las 14 cooperadoras presentes, todas, salvo la “cooperadora de padres” de la orquesta, eran cooperadoras de escuelas primarias, secundarias e institutos de formación docente.

En este mismo sentido, durante una reunión de la asociación registramos una charla entre algunas madres. Entre ellas compartían su preocupación por la falta de convocatoria en la participación de las actividades de “la cooperadora” y pensaban estrategias de comunicación para que el resto de las familias conocieran lo que se hace en el marco de la asociación y se acercaran a colaborar. Sara, madre de una niña que asiste a la experiencia y tesorera de “la cooperadora”, manifestaba:

Sara: [está planteando que es necesario comunicar de alguna manera las cosas que hace la cooperadora a los papás que no se suman, y propone que sea mediante nota en el cuaderno] “Miren lo que se hace, lo que se junta, lo que se recauda, lo que se está haciendo ahí”. O sea, te lo digo porque así lo planteamos también en el jardín, porque en el jardín también los papás “es del Estado, entonces, el Estado que se arregle”.⁷ Y le digo, “no es así”, entonces todo lo que se hace de cooperadora mandar en el cuaderno nota, este mes con tanta plata de cooperadora se hizo tanto porque [...]. Pero que se vea que sus hijos están yendo [...] y hay papás que dicen “bueno”, vienen, y no les van a prestar atención, porque pasan de largo, los dejan y se van. (De una nota de campo realizada durante una reunión mensual de “la cooperadora de padres”, diciembre de 2016)

De este modo, los/as adultos/as que tienen a cargo los/as niños/as y jóvenes que asisten a la orquesta se nutren de prácticas de organización — de “estar en la escuela” y, en este caso, “en la orquesta” — conocidas por ellos/as en otras instancias formativas de sus hijos/as o propias. Así, la propuesta de Sara de incluir un cuaderno de comunicaciones de “la cooperadora” se vincula con la

7. En el próximo apartado nos referiremos a la mención de Sara respecto del Estado.

modalidad de comunicación que elige la cooperadora del jardín de infantes al que asiste otro de sus hijos. “En definitiva, los sujetos son tanto sitios articulados como sitios de articulación en marcha dentro de su historia (Grossberg, 1996), se desplazan con sus pasos y proyectos entre diferentes lugares mientras son constantemente modelados por estos mismos recorridos” (citado en Manzano y Ramos, 2015, p. 19). Así, las modalidades de participación de los sujetos conforman tanto su experiencia en las comunidades como a estas últimas (Wenger, 1998).

A continuación, analizaremos algunas de las estrategias desplegadas por las familias en el marco de la asociación documentada. Retomando a Mercado (1986), es importante advertir que las familias que son parte de “la cooperadora” son sujetos diferenciados, “constituidos en las relaciones económicas, sociales, religiosas y políticas de su ámbito social. Los conflictos que se derivan de esas relaciones permean” (Mercado, 1986, p. 91) la cotidianidad de la orquesta. Así, la participación puede suponer una diversidad de relaciones: conflictivas, de consenso, de colaboración, políticas (Wenger, 1998). En este sentido, ni las familias ni la cooperadora pueden conceptualizarse de manera abstracta con lo cual se hace necesario prestar atención a “los procesos en los que se confrontan, se negocian o disputan intereses sociales diversos presentes en el propio ámbito local, vinculados a otros que lo rebasan” (Mercado, 1986, p. 97).

En el año 2015, cuando comenzaron a juntarse, consensuaron la importancia de organizar un desayuno para los/as niños/as y jóvenes —entre los que se encontraban sus hijos/as, sobrinos/as, hermanos/as, nietos/as— que asistían todos los sábados a las actividades de la orquesta en una de las sedes en la que se desarrolla. Algunos familiares, docentes y la preceptora nos transmitieron su preocupación en torno a la realidad de algunos/as de los/as niños/as y jóvenes que asisten a la orquesta:

Gustavo: Claro, porque el chico viene a las 9 de la mañana y se va a la 1 y hay chicos que no desayunan a la mañana, no porque no tengan, sino porque se levantan y se van porque llegan tarde. O porque no tienen, pero no voy a andar preguntando. Entonces eso hace que, que, algo darle porque le hace bien, porque tocan mejor y todo eso. Y la intelectualidad con la panza vacía, es complicado. (Entrevista con Gustavo, padre de dos niños y una niña que asisten a la orquesta y presidente de “la cooperadora de padres”, octubre de 2016)

Marisol: [...] todas las familias sabemos que tienen, este, ciertos inconvenientes y los desarrollás acá porque los chicos te cuentan, ¿me entendés? Todo, y siempre que se puede se brinda una mano. Pero te repito, gracias a Dios, nuestros chicos no tienen una situación extrema, extrema, extrema. Pero es gente de que sí, que le falta sinceramente, a veces, qué sé yo, por eso también los sábados damos la merie..., el desayuno, porque a veces pasa de que vienen sin desayunar, sinceramente. (Entrevista con Marisol, preceptora de la orquesta, octubre de 2016)

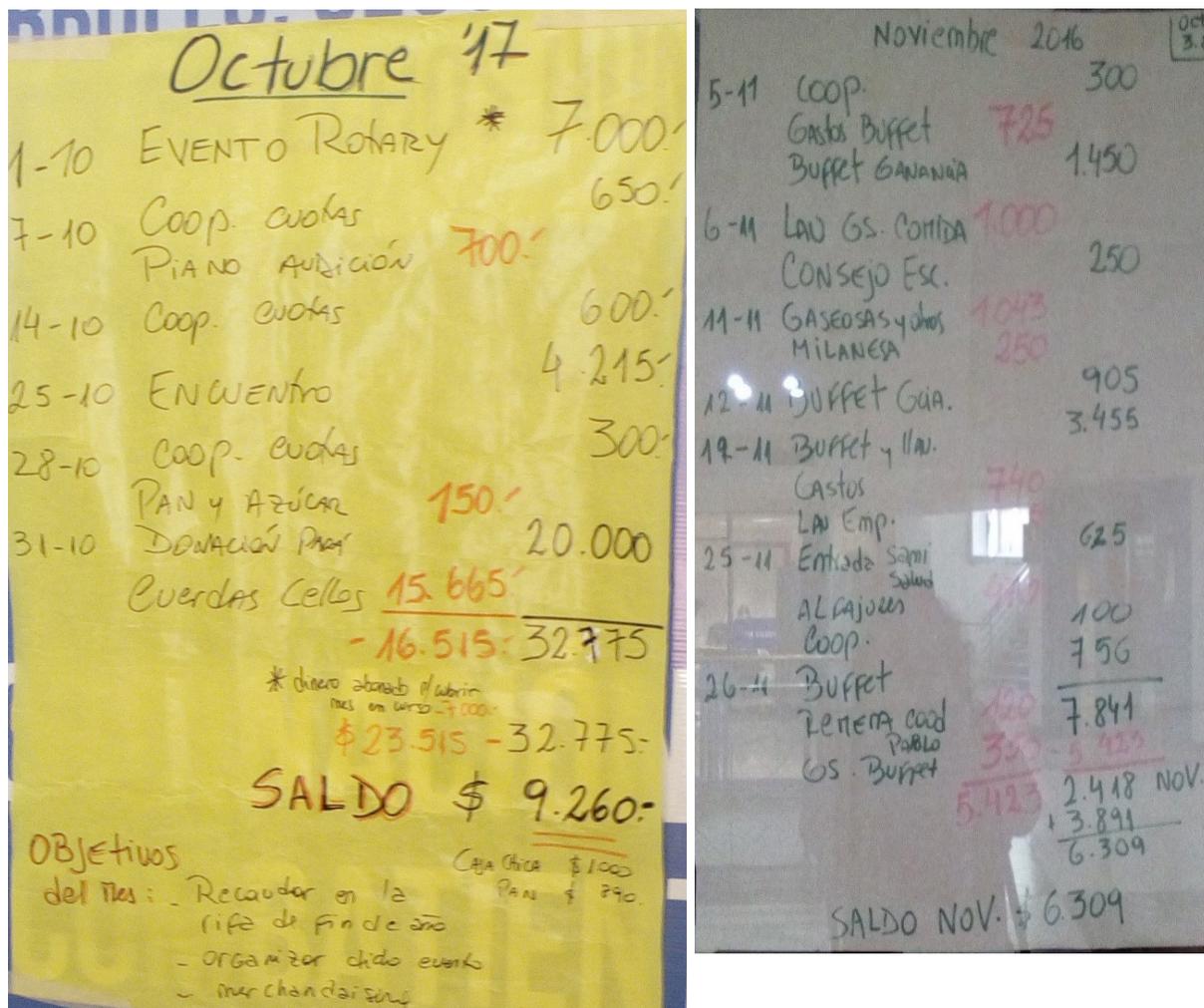
Así, de acuerdo con los planteamientos de algunos/as de los/as adultos/as, muchos de los cuales ocupaban cargos de la orquesta (preceptora y coordinador) y algunos familiares que luego integrarían la conducción de la asociación (Gustavo, Flavia, Sara), fueron definiendo como uno de los objetivos cotidianos conseguir los recursos necesarios para el armado del desayuno de los sábados (comprar el pan o conseguirlo por donación de alguna panadería de la zona y preparar el mate cocido o té).

Luego de un tiempo, decidieron comenzar con reuniones mensuales, el primer sábado de cada mes, para definir necesidades y pensar acciones para atenderlas. Entre estas necesidades y acciones que definieron podemos mencionar el arreglo y mantenimiento que requieren los instrumentos, la compra de instrumentos nuevos y de materiales que utiliza la orquesta para su desarrollo (atrilas, carpetas, hojas, cartuchos de impresora, etcétera) y el pago de estipendios a algunos de los/as docentes. Respecto de esta última cuestión, durante nuestro trabajo de campo documentamos un proceso de crecimiento de la orquesta que implicó una expansión territorial al irse sumando sedes en distintos barrios y un crecimiento de la matrícula pues se incrementó el número de inscripciones de niños/as y jóvenes en estas nuevas sedes. Esto hizo emerger la necesidad de convocar a docentes para cubrir estos espacios. Sin embargo, en estas convocatorias no estaba garantizado el estipendio, por lo menos al principio, ya que se tornaba difícil conseguir la apertura de concursos o contratos nuevos. Así, una de las cuestiones que decidió “la cooperadora” junto con la coordinación pedagógica de la orquesta fue cubrir estos estipendios a partir de ingresos generados por la asociación hasta que se consiguieran los fondos y contratos y fueran garantizados por alguna instancia gubernamental. Veremos más adelante cómo esta decisión fue cuestionada por otros participantes de la asociación lo que evidencia que los acuerdos contruidos pueden ser transitorios o requerir ajustes de acuerdo con los posicionamientos de los participantes.

De este modo, a partir de que los/as niños/as y jóvenes comenzaron a ser parte de la experiencia, los/as adultos/as que los tienen a su cargo comenzaron a participar también, a identificar necesidades y definir responsabilidades y obligaciones en la atención de estas. Dichas necesidades (desayuno durante las jornadas de los sábados, arreglo de instrumentos, compra de atriles e insumos varios, pago de estipendios), junto con la definición de los planes de acción (pedido de donaciones a comercios de la zona como panaderías o mercados para garantizar el desayuno, establecer vínculos con organismos del gobierno local para solicitar instrumentos nuevos o recursos para arreglar los propios o pagar sueldos) se establecen a partir de acuerdos entre los/as adultos/as que asisten a las reuniones de la asociación, y en constante diálogo con la coordinación de la orquesta. Es interesante señalar que, si bien las reuniones son mensuales, hay un grupo de padres, madres o familiares (mayormente aquellos/as que ocupan cargos en la asociación) que está presente, también, el resto de los sábados del mes y, además de preparar el desayuno que brindan a los/as destinatarios/as, planean acciones e intercambian inquietudes entre ellos/as y con docentes y coordinadores.

Entre las acciones que desarrollan para la búsqueda de recursos registramos el cobro de una cuota mensual de cincuenta pesos —que la mayoría de las familias no abona, o lo hacen de manera discontinua—, la venta de bonos contribución en conciertos y actividades a las que asiste la orquesta, la realización de rifas en los conciertos/muestras de mitad y fin de año, el pedido de donaciones a otras instituciones de la zona, como el Rotary Club, o a instituciones de gobierno local, como el Concejo Deliberante. En las figuras 1 y 2 se pueden observar afiches que los integrantes de la cooperadora realizan, a modo de balance, luego de cada reunión mensual. En ellas aparecen escritas muchas de estas cuestiones que mencionamos:

Imagen 1 y 2. Balances mensuales de la cooperadora



Fotos de mi autoría tomadas durante el trabajo de campo luego de algunas de las reuniones mensuales de cooperadora, noviembre de 2016 y octubre de 2017.
 Fuente: Fotografía de autor

Las estrategias para la obtención de recursos y el establecimiento de prioridades entre las necesidades a atender son configuradas y definidas en diversas instancias: reuniones mensuales de cooperadora, encuentros semanales de los/as adultos/as que forman parte de esta, conversaciones cotidianas y menos formales entre familiares y docentes/coordinadores. En una reunión de “la cooperadora” registramos conversaciones entre Flavia y Gustavo que evidencian cómo argumentan los establecimientos de algunas de estas prioridades, en las que deciden qué instrumentos arreglar primero, qué cuerdas comprar antes. Veremos cómo el hecho de que el violín sea un instrumento más económico que el cello o el contrabajo y, por lo tanto, que algunos/as niños/as puedan acceder al propio, aparece como argumento para decidir que los violines sean los últimos en ser enviados al *luthier*:

Flavia: se arreglaron todos los contrabajos, se gastaron 11 mil pesos y pico solo en el *luthier*. Todos los contrabajos, a raíz de esto, obviamente, nos viene a hablar Luciana, que es la de cello, a decirnos que tiene chicos sin tocar cello porque están, tiene rotos, pero no rotos de cambiarles una cuerda, rotos de que necesitan todo un service.

Los instrumentos, los service es anual, hace tres años que los cellos no se tocan.

Gustavo: Siete años

Flavia: Bueno, siete años que los cellos no se tocan, más que cambiarle una cuerda, que afinan, que no se llevan a un *luthier* que los calibre todos. Entonces yo digo que ya, el próximo es los cellos, y después los violines. Pero el violín, como es más económico, hay muchos chicos que tienen; el cello y el contrabajo valen fortuna, no es que un padre puede decir “voy y se lo compro”. (De una nota de campo realizada durante una reunión mensual de “la cooperadora” en diciembre de 2016)

Como dijimos previamente, las definiciones de cómo priorizar estas necesidades y de qué manera —y quién debería— atenderlas se configuran en diálogo constante entre quienes forman parte de “la cooperadora” y la coordinación y docentes de la orquesta. Como veremos a continuación, en ninguno de los casos hemos advertido homogeneidad de posiciones, sino que tanto entre las familias como entre los/as docentes —y entre sus vinculaciones—, las estrategias a tomar para conseguir recursos y el destino final de estos es objeto de constante debate.

En el siguiente fragmento de un registro de campo puede observarse cómo en los espacios disponibles, por ejemplo, en las reuniones de cada sábado, las acciones a tomar —y las ya tomadas— son cuestionadas por algunos/as adultos/as, lo que da cuenta de una heterogeneidad de posiciones respecto de acuerdos ya establecidos, como el pago de estipendios a los/as docentes por parte de “la cooperadora”. Asimismo, aparece la idea de “finalidades” u “objetivos” permeando las decisiones de los sujetos —aunque no necesariamente los hagan explícitos— y se torna interesante entonces sondear si esos objetivos constituyen un horizonte compartido. Es decir, los propósitos y objetivos respecto de la participación de niños/as y jóvenes en la orquesta que van configurando los/as adultos/as que los tienen a su cargo son heterogéneos y se definen dialécticamente con los discursos sobre lo necesario (Fraser, 1991) lo cual tiñe las acciones y el devenir de la orquesta y genera instancias de debate, disputa y negociación respecto de las decisiones a tomar:

Verónica: Yo creo que está bueno que la orquesta crezca, está bueno, pero viste cuando abarcás mucho a veces. Por ejemplo, que haya estas situaciones con los profesores [se refiere a que muchos de los sueldos son pagados por la cooperadora] también tiene que ver con que tal vez no estábamos en condiciones. Si los profesores los paga el Estado es una cosa, ponele, y si ellos acceden a que el sueldo sea ese. O sea, uno con la cooperadora puede participar, hacer que todo lo que esté funcione mejor. Pero si, por ejemplo, vamos a pensar en comprar instrumentos de percusión, en arreglar aquello, mejor yo creo que es mantener ¿no? Si hay que, por ejemplo, si reparar los instrumentos cuesta una cantidad de dinero que cuesta recaudar, bueno, eso es lo primero que hay que hacer, reparar instrumentos. Todos, no solo contrabajo, antes de comprar yo haría eso.

Claudia: Bueno, yo pensaba igual que vos, pero si hay una oportunidad de comprar un instrumento que vos sabés que te sale 50 mil pesos y te los dan a 8, lo tenés que aprovechar.

Gustavo: Tenemos una finalidad, un propósito.

Flavia: No podemos limitar a la orquesta escuela.

Verónica: Sí, pero yo creo, yo creo que la limitación a veces te viene por la calidad, por ejemplo.

Gustavo: No, eso sabés por qué se está dando, porque nadie coopera, porque si te pagaran 50 pesos de cooperadora... (De una nota de campo realizada durante una reunión mensual de “la cooperadora” en diciembre de 2016)

Así, en el debate sobre *lo necesario* se entrama lo que los sujetos configuran como finalidad u objetivo de la orquesta — crecer, ganar calidad, sumar cátedras de instrumentos, afianzar las existentes, etcétera — o incluso los propósitos que delinearán respecto de la participación en la experiencia de los/as niños/as — recreación, adquirir una herramienta que pueda servirles como una posibilidad laboral futura, socialización —; y como vemos, no necesariamente son compartidos por todos. De este modo, modelan también los sentidos en torno a las decisiones que toman siendo por ejemplo, para algunos, prioritario destinar cincuenta mil pesos a un contrabajo y para otros constituirse como algo subsidiario. Así, surge del análisis que estas negociaciones implican quiebres, desacuerdos, renegociaciones, cuestionamientos de lo ya supuestamente acordado y están entramadas a los intereses sociales a los que apuntan las prácticas de los sujetos (Mercado, 1986).

Enlazada a estas cuestiones aparece la preocupación por “la participación de las familias” a través de acciones específicas (Cerletti, 2014), entre las que ubicamos las propuestas por “la cooperadora” (por caso, pagar la cuota mensual). Estas acciones que dan forma a modalidades específicas de “participación de las familias” abonan las significaciones respecto de que estas favorecerían el éxito en la educación de los/as niños/as y jóvenes (Cerletti y Gessaghi, 2017) “porque si te pagaran 50 pesos de cooperadora” la orquesta podría crecer, ganar calidad y potenciarse como una alternativa educativa. Como anticipamos, hemos documentado otras formas de participación de los/as adultos/as en las actividades de la orquesta — más allá de la cooperadora — y entendemos que el conjunto de prácticas “de participación” en el contexto documentado es significado por los sujetos de manera diferencial. En este sentido, compartimos con Cerletti y Gessaghi (2017) que “la participación” de los/as adultos/as no puede comprenderse sin atender a las particularidades locales y a la heterogeneidad que adquieren sus prácticas, las cuales se imbrican estrechamente a las condiciones de posibilidad de los sujetos en las sociedades que habitamos signadas por una profunda desigualdad social. Así, registrar las prácticas cotidianas en la orquesta nos permite desnaturalizar una serie de supuestos respecto de la atención y la educación infantil y juvenil. Por un lado, aquellos que presuponen determinadas prácticas de acuerdo con el sector social al que se pertenezca. En muchos discursos políticos y de sentido común circula una idea que sostiene que las clases medias se ocupan de la educación y el futuro de sus hijos/as, mientras que los sectores populares, por “incapacidad” o “desidia”, no lo hacen (Cerletti, Fabrizio y Santillán, 2018). En contraposición, hemos documentado la participación en “la cooperadora”, ya sea colaborando en las actividades propuestas y/u ocupando cargos en su estructura, de adultos/as pertenecientes tanto a los sectores populares como a los sectores medios o medios/altos. Y, por otro lado, problematizamos supuestos que sostienen la necesidad de disponibilidad de todos los/as adultos/as con niños/as y jóvenes a su cargo en la participación de actividades como “la cooperadora” centralizando la responsabilidad adulta respecto de los/as niños/as en torno a las figuras parentales (Cerletti y Santillán, 2018).

Durante el último ensayo antes de un concierto de fin de año, un grupo de madres, algunas activas participantes de “la cooperadora” y otras que

comenzaron a acercarse durante esas semanas de preparación del concierto, mientras los/as niños/as y jóvenes ensayaban las obras, se dispusieron en el *hall* donde suele reunirse la asociación a preparar parte del vestuario que usarían niños, niñas y jóvenes durante la presentación. En la siguiente nota de campo es interesante notar cómo la falta de envío de material de otros adultos/as es significado por estas madres como falta de participación, y se evidencia, a partir de las palabras de Marisol, que hay adultos/as que encuentran otras formas de acompañar en la educación, de “participar”, como hacer el vestuario ellos/as mismos/as:

Mientras están haciendo los gorros, las madres se ponen a hablar de que el gorro de bruja es más difícil y que además con cartulina es peor. Entonces Juliana, una de las mamás presentes, comienza a hablar de la importancia del compromiso de “los padres”.

Juliana: Yo pregunto, si es para diseñar, por qué no nos ponemos las pilas y que cada padre traiga dos cartulinas, dos goma Eva negra y lo hacemos, y ya está.

Flavia: Es que ya las pidieron hace rato, el otro día yo llamé a Marisol, que pidieron para hacer los volados.

Juliana: Bueno, hay que poner cuaderno. ¿Y si ponemos en el grupo que el nene que no colabora no va a tener gorro, así a lo corta?

Flavia: Te van a mandar a la mierda.

Juliana: Bueno, que me manden a la mierda.

Cecilia: (llega Marisol con tijeras más grandes) Estamos diciendo, Mari, de poner en el grupo si ahora a la salida pueden traer, acercar materiales ¿no? Para hacer en la semana, porque es poco lo que hay, que cada papá tiene que traer dos de goma Eva.

Marisol: Bueno, no, lo que pasa que hay algunos que los hacen ellos. (De una nota de campo durante una jornada de sábado en diciembre de 2017)

Más tarde, Marisol me cuenta que hay muchos/as adultos/as que hacen ellos/as mismos/as el vestuario porque “no tienen para comprar dos cartulinas o goma Eva” entonces “lo hacen con lo que tienen en la casa”. Ese mismo día, registro que comienzan a acercarse a la zona de ensayo, adultos/as con niños/as a su cargo y se sientan en las escaleras cercanas a observar y escuchar cómo la orquesta practica el concierto de fin de año. Esto ocurre mientras el grupo de madres continúa preparando el vestuario. Es ineludible notar que ninguno de estos adultos/as se acerca a la zona donde se reúne “la cooperadora” ni pregunta si es necesaria ayuda para la realización de los gorros o con el desayuno. Asimismo, evidencia que eso no significa que no participen de los procesos educativos de niños/as y jóvenes.

En esta misma línea, la semana siguiente, antes de comenzar el concierto de fin de año, me encuentro con Gustavo y Javier, dos padres que integran “la cooperadora”. Estaban preparando los premios de la rifa que habían organizado para ese día. Todos los años en el último concierto del ciclo se hace una rifa anual, cuyos premios son donaciones que hacen los/as docentes, las familias y los/as comerciantes de la zona. Cuando los saludo, Gustavo me muestra los regalos, entre los cuales hay una importante cantidad de libros organizados en combos de dos o tres armando distintos premios. Según me contaron, fue

una colaboración de un papá que trabaja en una editorial y los donó para la ocasión. De este modo, lo registrado nos permite tensionar la idea de la “participación” como un conjunto de prácticas lineales y argumentar que las acciones de los/as adultos/as son heterogéneas, están entramadas fuertemente a sus condiciones de posibilidad y deben ser entendidas en contextos epocales de mayor generalidad.

En el próximo apartado, reflexionaremos en torno a los procesos de configuración y adjudicación de obligaciones y responsabilidades respecto de la educación infantil y juvenil en los que se también se ponen en juego sentidos respecto del Estado y del gobierno.

En torno a la producción y adjudicación de responsabilidades y obligaciones: sentidos respecto de qué tiene que ocuparse “el Estado” y de qué “las familias”

Analizar los procesos de producción y adjudicación de responsabilidades y obligaciones respecto de la educación de niños, niñas y jóvenes implica atender a las heterogéneas significaciones que configuran una serie de posiciones —en un campo de disputas y negociaciones— en torno a lo que debe atenderse desde los organismos gubernamentales (por ejemplo, los salarios docentes) o respecto de lo que sería responsabilidad de “los padres” (por caso, que los/as chicos/as concurren a las actividades de la orquesta habiendo desayunado). Asimismo, estas significaciones se dan en contextos sociohistóricos específicos a través de apropiaciones que realizan los sujetos en su devenir cotidiano y en las que interpretan sus acciones y las llevadas adelante por otros (Cerletti, 2014).

En este proceso de significación de las responsabilidades y obligaciones se configuran y disputan, por un lado, sentidos en torno al “Estado” —a partir de sus presencias y ausencias— y, por otro lado, en torno a las familias y sus “presencias” y “ausencias” (aquellas que no pagan la cuota de la cooperadora, que “pasan de largo, los dejan [a sus hijos/as] y se van”, que los envían sin desayunar). Así, en el despliegue de los procesos de apropiación que realizan los sujetos, compartimos con Cerletti (2014) que existe una multidireccionalidad tanto en los acuerdos como en los desacuerdos, los conflictos y las tensiones en torno a la definición y adjudicación de obligaciones y responsabilidades respecto de la educación y atención de niños/as y jóvenes. De este modo, como veremos en los siguientes párrafos, se configuran sentidos en torno a qué responsabilidades deben asumir, por un lado, las instancias gubernamentales y, por otro lado, las familias de los/as niños/as que asisten a la orquesta.

Con relación a los sentidos respecto del “Estado” y el “gobierno” y a partir de la idea de presencias estatales (Manzano y Ramos, 2015) y de sus efectos⁸ (Trouillot, 2001), indagamos en los modos en que las concepciones del Estado se encarnan en las prácticas y relaciones de los sujetos con quienes trabajamos durante nuestra investigación etnográfica. Consideramos que “la no fijeza institucional del Estado permite que podamos ver rastros de esos encuentros en situaciones o ámbitos no imaginados *a priori*, en discusiones o debates, en demandas” (Petrelli, 2012, p. 935). De esta manera, lo gubernamental aparece mencionado muchas veces de manera genérica como “el Estado”. En la nota de campo que citamos previamente, cuando analizamos el planteamiento de Sara en torno a la inclusión de un cuaderno de comunicaciones de “la cooperadora” como medio para informar a otros adultos/as de las actividades y pedidos de la asociación, aparecen comentarios respecto de que algunos/as

8. Trouillot (2001) menciona un efecto de aislamiento (sujetos atomizados y modelados para su gobierno), un efecto de identificación (reagrupación de los sujetos atomizados en líneas colectivas), un efecto de legibilidad (producción de saberes y herramientas para clasificar y regular las colectividades) y un efecto de espacialización (producción de límites).

de los/as adultos/as que no participan despliegan el argumento, a modo de justificar sus acciones, de que la responsabilidad por actividades como la escolarización de los/as niños/as y/o como la orquesta “es del Estado, entonces, el Estado que se arregle”. Este argumento presentado por Sara aparece interpretado, de manera solapada, por quienes participan de la cooperadora como un modo de desligarse de este tipo de actividades, ya que no es su responsabilidad, sino que “es del Estado”. En la siguiente nota de campo aparecen diálogos que nos permiten profundizar los análisis en este sentido:

Claudia: Como el No ya lo tenemos, y son más, en realidad son menos chicos los que tocan el cello que los que tocan violín, eh, ¿qué hicieron con los contrabajos? ¿No se les pidió nada? Mandarle una nota a cada papá para que colabore para el arreglo de los cellos, algunos te van a decir que sí y otros te van a decir que no, pero mínimamente, el no ya lo tenemos.

Flavia: Mirá, lo que yo noto en estos cortos meses es que hay como una falta de preocupación en sí, del papá en cuanto...

Gustavo: Pero es lo que ella dice, creer que del Estado les van a dar todo.

Flavia: El Estado somos todos, nosotros hoy somos Estado.

Gustavo: Claro, el Estado es otra cosa, sos vos el Estado, el otro es un administrador de turno que está cuatro años. (De una nota de campo realizada durante una reunión mensual de “la cooperadora” en diciembre de 2016)

Sara: Sí, pero aparte, pararte ¿no?, pararte en el escenario cuando estén todos y decirle “Viejo, la cosa es así, las orquestas escuela están cerrando”.

Flavia: Eso yo quiero que se diga a la gente, porque nos estamos salvando por todo este esfuerzo que estamos haciendo nosotros.

Sara: Ponerles la realidad frente a la cara.

Flavia: De ir al Consejo, de ir a las autoridades a hincharles las bolas, porque si no, esto se cerraba ya. (De una nota de campo realizada durante una reunión mensual de “la cooperadora” en diciembre de 2016)

Identificamos un sentido de “lo estatal” que no podemos eludir y que aparece vinculado a las responsabilidades de “las familias” respecto de la educación de sus hijos/as. En este sentido, cuando una de las madres plantea que “el Estado somos todos”, refuerza la idea de que aquellos/as adultos/as que utilizan el argumento de que algunas acciones son responsabilidad del Estado deberían colaborar con las acciones de la cooperadora, porque entonces el Estado también son ellos/as. En articulación aparece una idea de “lo gubernamental” como la administración “de turno que está cuatro años”, con lo cual se le adjudica una característica de menor permanencia, algo que pasa, que cambia. En cambio, “el Estado es otra cosa, sos vos el Estado”, “el Estado es uno siempre”, son afirmaciones que nos permiten reconstruir cómo lo estatal es imaginado y vivido por los sujetos, construcción que resulta diferencial de acuerdo con las posiciones diversas de las personas y con el contexto en el que se la realiza (Gupta, 1995). Así, se evidencia cómo los sentidos —en este caso, en torno a lo gubernamental y lo estatal— deben ser comprendidos en el marco de procesos sociohistóricos más amplios. El comentario respecto de que las orquestas escuela están cerrando encuentra anclaje en hechos vinculados a las

políticas de gobierno recesivas que fueron impulsadas por la gestión de Cambiemos que administró el Estado de nuestro país durante nuestro trabajo de campo, en el marco de las cuales muchos docentes de programas de orquestas fueron despedidos⁹ o no cobraron sus salarios durante meses.

Del mismo modo, en los comentarios en los cuales se propone mandar una nota dirigida a las familias para que colaboren con el arreglo de los cellos entendemos que, producto de este retraimiento del Estado en la atención de los sectores vulnerables, emerge un escenario en el que se individualizan los problemas sociales y se profundiza la delegación en los propios sujetos de las estrategias de resolución de las diversas problemáticas vinculadas a la educación y el cuidado de niños/as y jóvenes, como por ejemplo: el arreglo de los instrumentos. Sin embargo, estas delegaciones son tensionadas por los propios sujetos, quienes, al configurar sus obligaciones y responsabilidades, dan forma de manera dialógica a las ajenas. Así, hemos registrado que en estos procesos adjudican responsabilidades al Estado, de manera genérica, tales como el pago de estipendios a docentes,¹⁰ como mencionamos previamente, y otras vinculadas al recorrido de niños/as y jóvenes en la orquesta, como el reclamo de certificación por los aprendizajes adquiridos por ellos o la futura inserción en el mercado laboral.

En estrecha vinculación, estas acciones y decires se entran, como sostenemos en este trabajo, a experiencias que los sujetos traen de otras dimensiones y contextos de actuación. Así, y a partir de retomar a Santillán cuando sostiene que en los espacios escolares “los padres de los niños son interpelados a través de ‘responsabilidades’ y ‘obligaciones’ que en muchas ocasiones incluyen nuevas acciones” (Santillán, 2009, p. 278), en la orquesta se cuelan estas experiencias al interpelar, por lo menos desde lo discursivo, la importancia de que los “padres” participen de la cooperadora, se queden en las reuniones, vendan rifas, preparen el desayuno, porque esa orquesta escuela se “está salvando por todo el esfuerzo que estamos haciendo nosotros”. Asimismo, retomando a Cerletti (2014) y su trabajo con relación a las vinculaciones entre las familias y las escuelas, identificamos que muchas veces, también en la orquesta, estas apelaciones a la responsabilidad de los padres y madres que “no participan” porque “hay como una falta de preocupación”, son producidas desde otros padres y madres (aquellos/as que sí pueden concurrir). En concordancia con estas autoras, entendemos que estas cuestiones se tiñen de sentidos hegemónicos —epocales, dinámicos y cambiantes— respecto de lo que se entiende como “padre responsable” (Santillán, 2009) con relación a la educación de sus hijos/as tanto en lo escolar como en otros escenarios de actuación, por ejemplo, en la orquesta. Estos sentidos hegemónicos se asientan sobre formulaciones respecto de cómo deberían actuar los/as adultos/as vinculados a la educación de niños/as y jóvenes para producir “una sólida alianza familia-escuela que garantizaría buenos resultados escolares” (Cerletti y Gessaghi, 2017, p. 5) o recorridos significativos en experiencias tales como las orquestas.

A modo de cierre

En este trabajo analizamos las relaciones que los/as adultos/as entablan con los espacios formativos —entendidos de manera amplia y más allá de la escuela y lo escolar— con relación a los procesos educativos que experimentan los/as niños/as y jóvenes que tienen a su cargo, centrándonos en el análisis de una modalidad específica: “la cooperadora de padres” de la orquesta. Esto nos permitió atender a múltiples presencias de los/as adultos/as en la orquesta, las cuales son significadas diferencialmente. Así, entendemos que las vinculaciones

9. Azcárate, J. (2016). Ajuste. Nueva ola de despidos en el Ministerio de Educación. *Izquierda Diario*. Recuperado de <https://laizquierdadidiario.com/Nueva-ola-de-despidos-en-el-Ministerio-de-Educacion>
Sin Autor (2017). Despidos en el Indec de Macri. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/29684-despidos-en-el-indec-de-macri>
Sin Autor (2018). Vaciamiento: casi 25.000 despidos en el Estado Nacional en la “era Macri”. *Gestión Sindical*. Recuperado de <https://gestionsindical.com/vaciamiento-casi-25-000-despidos-en-el-estado-nacional-en-la-era-macri/>

10. Es importante aclarar que el hecho de identificar estas responsabilidades como ajenas no implica que dejen de atender las necesidades a las que refieren, en este caso, asumir el costo de estos estipendios. Es decir, según registramos, los sujetos identifican que el pago de estos estipendios es una responsabilidad que no les corresponde sino que se la adjudican al Estado, pero igualmente la asumen porque argumentan que en ese momento no existía posibilidad de que alguna instancia gubernamental o estatal “se haga cargo”, por lo que priorizan el sostenimiento de los espacios —algunas cátedras de diversos instrumentos— y, por lo tanto, el pago de los estipendios de los/as docentes a cargo.

de “las familias” con los procesos formativos de los/as niños/as y jóvenes no se limitan a las convocatorias oficiales que puedan hacer los sujetos responsables de la experiencia o de la asociación (convocatoria a reunión de familias, a colaborar en situaciones específicas como el armado de vestuario para conciertos, la venta de rifas o de comida en eventos en los que participa la orquesta, el aporte de objetos para rifar) ni pueden rastrearse únicamente en los espacios escolares (Santillán y Cerletti, 2011). En la orquesta documentamos que ocurren, en la trama cotidiana, múltiples presencias de “las familias” y encuentros en los que los diversos sujetos ponen en juego sus trayectorias y experiencias en diferentes ámbitos de actuación; y de acuerdo con sus condiciones de posibilidad en contextos de marcada desigualdad social. En dichos encuentros, los sujetos anudan sus experiencias —al tiempo que estas son modeladas— y construyen de manera colectiva modalidades de participación locales.

De tal forma, al tiempo que la participación es significada de manera diferencial, la presencia de las familias también cobra diversas modalidades: hay quienes participan de la cooperadora ocupando cargos de la estructura de organización; hay quienes solo participan de las reuniones; otros proponen y opinan respecto de acciones a seguir; hay quienes colaboran con objetos para las rifas, quienes no se involucran en las propuestas de la asociación pero aportan con materiales para el desarrollo de las actividades de la orquesta, quienes buscan pasar desapercibidos.

En las vinculaciones que despliegan en el devenir cotidiano de la experiencia, los sujetos dan forma a procesos de negociación en los que definen cuáles son las necesidades para atender en la orquesta. Estas negociaciones se hilvanan a las trayectorias de los sujetos y a los propósitos y objetivos que modelan respecto de la participación en la experiencia de los/as niños/as y jóvenes. Observamos cómo estos propósitos son heterogéneos (recreación, música como herramienta laboral futura, socialización) y dialogan con los discursos sobre lo necesario que despliegan los diferentes sujetos y que tiñen, asimismo las estrategias propuestas (pago de cuota mensual, rifas, donaciones), las acciones planificadas (compra de determinados instrumentos, arreglo de otros, pagos de sueldos) y el devenir de la orquesta, y que generan así instancias de debate, disputa y negociación respecto de las decisiones a tomar y las ya tomadas.

Asimismo, en estos procesos sociales los sujetos configuran y adjudican obligaciones y responsabilidades respecto de la atención y educación infantil y juvenil, lo que da cuenta de sentidos heterogéneos en torno a lo estatal, lo gubernamental y la responsabilidad parental. Entendemos que estos procesos se entraman tanto a experiencias que los sujetos traen de otros escenarios de actuación como a sus condiciones de posibilidad, u otras experiencias en relación con el Estado o el gobierno. Estas cuestiones nos permiten problematizar analíticamente sentidos históricos enlazados a procesos de mayor generalidad respecto de las relaciones entre “las familias” y la educación de los niños, niñas y jóvenes que tienen a su cargo.

Biografía

Doctora en Antropología de la UBA, Especialista en Metodología de la Investigación Científica de la UNLa, Especialista docente de Nivel Superior en Políticas y Programas socioeducativos por el Ministerio de Educación de la Nación y Profesora en Enseñanza Media y Superior de Ciencias Antropológicas de la UBA. JTP de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Referencias bibliográficas

- » Carro, S., Neufeld, M. R., Padawer, A. y Thisted, S. (1996). Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana. *Revista Propuesta Educativa*, 14, 60-66.
- » Cerletti, L. (2014). *Familias y escuelas*. Buenos Aires: Biblos.
- » Cerletti, L. (2018). Educación infantil y familias de clase media. Un análisis etnográfico. *Revista Contemporánea de Educación*, 13, 68-84.
- » Cerletti, L. y Gessaghi, V. (2017). ¿Niños pobres? ¿Niños ricos? Discusiones sobre las representaciones regulaciones de la vida familiar en torno a la escolaridad infantil. En G. Novaro, L. Santillán, A. Padawer y L. Cerletti (Coords.). *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación. Experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos, 45-71.
- » Cerletti, L. y Santillán, L. (2018). Responsabilidades adultas en la educación y el cuidado infantil. Discusiones histórico-etnográficas. *Cuadernos de Antropología social*, 47, 87-103.
- » Cerletti, L., Fabrizio, M. L. y Santillán, L. (2018). Educación, escolarización infantil y clases sociales: un análisis de las iniciativas colectivas y de las expectativas de futuro documentadas desde las familias. En M. Abate Daga y E. Rodríguez Rocha (Comps.) *Tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal en tramas educativas situadas: IV Seminario taller Red de Antropología y Educación, 2018* (pp. 169-179). Córdoba: Editorial del Centro de Estudios Avanzados.
- » De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México DF: Universidad Iberoamericana.
- » Fraser, N. (1991). La lucha por las necesidades: esbozo de una teoría crítica socialista feminista de la cultura política del capitalismo tardío. *Debate Feminista*, volumen 3, 3-40.
- » Gallardo, S. (2013). Intervenciones estatales sobre la escolarización infantil en sectores subalternos: reflexiones en torno a apropiaciones locales de propuestas "socioeducativas" para la "inclusión escolar. *Actas de la X Reunión de Antropología del Mercosur*, Córdoba.
- » Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Gedisa.
- » Gupta, A. (1995). Blurred boundaries: the discourse of corruption, the culture of politics, and the imagined state. *American ethnologist*, 22(2), 375-402.
- » Heller, A. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- » Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. París: Galimard/ Du Seuil.
- » Levinson, B. y Holland, D. (1996). La producción cultural de la persona educada: una introducción. En B. Levinson, D. Foley y D. Holland (Eds.). *The cultural production of the educated person*. Nueva York: State University of New York Press.
- » Manzano, V. y Ramos, A. (2015). Procesos de movilización y de demandas colectivas: estudios y modos de abordar "lo político" en la vida social. *Identidades*, 8, 01-25.
- » Menéndez, E. (2010). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Rosario: Prohistoria.
- » Mercado, R. (1986). Una reflexión crítica sobre la noción "escuela-comunidad". En E. Rockwell y R. Mercado. *La escuela: lugar de trabajo docente*, 83-98. México: DIE/Cinestav/IPN.

- » Neufeld, M. R. (1997). Acerca de Antropología Social e Historia: una mirada desde la Antropología de la Educación. *Cuadernos del INAPL*, 17, 145-158.
- » Neufeld, M. R. (2000). Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social. *Ensayos y experiencias*, 36, 3-13.
- » Petrelli, L. (2008). Las presencias de los padres en las instituciones educativas y la configuración del trabajo docente: el caso de una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires. *Intersecciones en Antropología*, 9, 291-306.
- » Petrelli, L. (2012). Las presencias estatales en escuelas configuradas como cooperativa. Notas sobre la estructuración del trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17, 927-951.
- » Rockwell, E. (1996). Claves acerca de la “apropiación”: la escolarización rural en México. En B. Levinson (Ed.). *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, 301-324. Nueva York: State University of New York.
- » Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en el proceso etnográfico*. Buenos Aires: Paidós.
- » Santillán, L. (2009). Antropología de la crianza: la producción social de “un padre responsable” en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Etnográfica*, 13(2), 265-289.
- » Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.
- » Santillán, L. y Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 3, 7-16.
- » Sinisi, L. y Montesinos, P. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social*, 29, 43-60.
- » Taylor S. J. y Bodgan R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España: Paidós.
- » Trouillot, M. (2001). La antropología del Estado en la era de la globalización, encuentros cercanos de tipo engañoso. *Current Anthropology*, 42 (1), 125-138.
- » Turner, V. y Bruner, E. (1986). *The Anthropology of Experience*. Chicago: University of Illinois Press.
- » Vommaro, G. y Gené, M. (2017). Argentina: el año de Cambiemos. *Revista de Ciencia Política*, 37(2), 231-253.
- » Wenger, E. (1998). *Comunidades de práctica*. Reino Unido: Cambridge University Press.

Otras fuentes consultadas:

- » Resolución N° 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 25 de octubre de 2011.