

La crianza y educación infantil como cuestión social, política y cotidiana: una etnografía en barrios populares del Gran Buenos Aires

Laura Santillán

RESUMEN

Dentro de las ciencias sociales se produjeron importantes avances respecto al conocimiento de las formas culturales de la crianza y la educación infantil. Sin embargo, en el sentido común y también en parte del discurso académico, persisten importantes reduccionismos que no hacen más que retomar solo algunos aspectos del cuidado infantil. En el siguiente artículo nos proponemos analizar los procesos y las relaciones que atraviesan las iniciativas ligadas con el cuidado y la educación infantil en contextos marcados por la desigualdad. Para ello nos basamos en los registros de tipo etnográfico que realizamos en barrios populares del Gran Buenos Aires, Argentina. Como daremos cuenta con el análisis, las iniciativas ligadas con la socialización y educación de los chicos que viven en las barriadas populares se definen en tramas de intervención a cargo de actores sociales que incluyen y rebasan a las instituciones esperables para ello. Nos referimos a actores que definimos como «sociales» y «políticos» en tanto producen significados sobre la educación en vinculación con distintas dimensiones de la vida social y en el marco de relaciones sociales atravesadas por el poder.

Palabras clave: crianza, educación infantil, barrios populares, vida cotidiana

Childrearing and education as social, political and everyday matters: an ethnography of poor neighbourhoods in the suburbs of Buenos Aires

SUMMARY

Important advances have been made in the social sciences with respect to our understanding of cultural variation in forms of childrearing and education. However, common sense and certain academic discourses are persistently reductionist in taking only some aspects of childhood into consideration. In this article I analyze the processes and relations that surround activities related to childcare and education in contexts of marked social inequality. The analysis is based on ethnographic fieldwork in popular neighbourhoods of Greater Buenos Aires, Argentina. I demonstrate how the socialization and education of children living in poor neighbourhoods are embedded in networks of intervention that depend on diverse social actors that include but also exceed the bounds of the institutions that might be expected to relate to this sector. These actors, discussed as «social» and «political,» produce meanings that refer to education in its connections to different dimensions of social life, in a framework of social relations that are shot through with power.

Key words: childrearing, early childhood education, urban popular neighbourhoods, everyday life

INTRODUCCIÓN

En el siguiente artículo nos proponemos analizar un conjunto de iniciativas ligadas con la crianza y la educación infantil que tienen lugar en barrios populares del Gran Buenos Aires, en Argentina. Nuestro interés es poner de relieve, a través del registro etnográfico, los contenidos eminentemente sociales, políticos y cotidianos de un cúmulo significativo de definiciones y prácticas que distintos actores colectivos realizan respecto al cuidado de los niños.

En nuestras indagaciones en terreno, una de las cuestiones que relevamos es que las iniciativas dirigidas a niñas y niños —sobre todo aquellos que viven bajo condiciones de desigualdad social— incluyen un conjunto amplio y diversificado de prácticas y sujetos. Se trata de una presencia que por cierto desafía cualquier intento de delimitar la crianza y la educación infantil a instituciones específicas (como son la escuela y la familia) y a formas sociales predeterminadas (y reducidas muchas veces a hechos «naturales» o instintivas respecto al cuidado de los niños).

Dentro de las ciencias sociales, se han producido importantes avances respecto al reconocimiento de las formas culturales y cambiantes que adquieren la crianza y la educación en contextos históricos y sociales determinados (Mead 2006, Fonseca 1998, Schepper-Hughes 1999). Ello no implica, sin embargo, que en el sentido común y también en parte del discurso académico persistan importantes naturalizaciones que no hacen más que retomar algunos aspectos de la crianza y el cuidado de la infancia y dejan afuera a otros.

En la literatura especializada que circula en nuestra región, es frecuente, por ejemplo, que las referencias a la socialización y la formación de las generaciones

jóvenes se circunscriban a instituciones que son relevantes —pero no por ello exclusivas— en nuestras sociedades, como son las familias y los espacios formales de educación (academias, universidades, escuelas). Sin desmerecer el lugar que ocupan los espacios escolares y domésticos para el cuidado infantil, el problema parece estar más que nada en la forma estática, ahistórica y a-relacional en que estas instituciones son descritas; como si no tuvieran relación con el contexto, ni con el papel activo (y ya no determinado a una «cultura de origen», ni «capital social») de los sujetos que las integran.¹ Como correlato, es usual que las prácticas educativas queden también naturalizadas, mostrándolas en la mayoría de las ocasiones bajo sentidos pretendidamente universales, consensuados y por fuera de arenas de poder y disputa

Se trata por cierto de postulados que, según consideramos, siguen cierta línea de continuidad con matrices discursivas más amplias, forjadas en la historia moderna y occidental. Como sabemos, en cada momento histórico la atención a la infancia ha implicado un conjunto de actores y prácticas que están socialmente determinados. Con la modernidad, en las sociedades industriales, no solo se produjo la legitimación de actores específicos (como la escuela y la familia nuclear) sino de prácticas «adecuadas» para el cuidado infantil. Es importante decir que, en buena medida, las prácticas ligadas con el «buen cuidado» y la «responsabilidad parental» (referidas al aseo, la alimentación, la vestimenta, la atención a los niños) que cobraron mayor legitimidad son las que en su mayoría correspondieron a las elites. Esto implicó la descalificación —que continua— de formas de crianza y educación más anónimas, populares, pertenecientes a los sectores subalternos.

Consideramos que la inclinación a describir los procesos de socialización y educación de la infancia tomando a priori a instituciones y un conjunto predefinidos de rasgos encierra como riesgo dar por sentadas formulaciones que más bien son hegemónicas y no necesariamente atentas a las apropiaciones locales. Al menos en la bibliografía que se difunde en los espacios escolares, es frecuente que las descripciones sobre las formas de crianza y cuidado de los niños tomen como dados términos y atributos que más bien corresponden a las clasificaciones dominantes (por ejemplo sobre lo que le corresponde al ámbito «público» y al «privado»).

¹ Para nuestra región son representativos los trabajos producidos en el marco de instituciones de reconocida trayectoria internacional: ver por ejemplo: López y Tenti Fanfani (2002), López (2004) y otros: Lever y Jiménez (1999), Cervini (2002).

Desde nuestro punto de vista, uno de los efectos de esta recuperación no totalmente desnaturalizada² de la crianza y la educación es la tendencia a inscribir al «cuidado» y «la infancia» dentro de un orden «moral» más que social y político. De algún modo, aun dentro de nuestra disciplina, predominan muchas veces —pero de ninguna manera en la mayoría de los estudios— juicios de valores y apriorismos antes que las explicaciones o descripciones de los fenómenos que se analizan sobre el cuidado de las generaciones jóvenes. No solo predominan los postulados que prescriben cómo se debe criar a los niños sino que se califican y evalúan las capacidades —o falta de capacidad— de determinados sectores sociales para el cuidado infantil.³ Siguiendo a otros autores, consideramos que en tal caso uno de los desafíos de las ciencias sociales consiste en cuestionar permanentemente las cristalizaciones que producen el sentido común y también el conocimiento científico (Bourdieu y Wacquant 1998, Lahire 2006).

En atención a lo descrito, el objetivo de este trabajo es contribuir, a través del registro etnográfico, al reconocimiento de los complejos procesos y relaciones que atraviesan las iniciativas ligadas con el cuidado y la educación infantil en contextos marcados por la desigualdad social. Para ello tendremos en cuenta los cruces que se producen entre las trayectorias educativas infantiles y un conjunto de intervenciones que tienen lugar en la vida cotidiana de los barrios de referencia de los chicos. La (hipó)tesis que organiza el artículo es que en los contextos contemporáneos de desigualdad y transformación social, las iniciativas ligadas con la socialización y crianza de muchos niños y niñas que viven en las barriadas populares se definen en tramas relacionales de intervención social, a cargo de actores sociales que incluyen y rebasan a las instituciones esperables para ello (como la escuela y el hogar). Nos referimos a actores que definimos como «sociales» y «políticos», en tanto concretan las iniciativas relativas al cuidado infantil en el cruce de distintas dimensiones de la vida social (la vida cotidiana, la urbana y la barrial) y en un campo de fuerzas determinado, y que puja por la fijación de sentidos. Asimismo, se trata, como veremos, de sujetos colectivos que, en ese marco de correlación de fuerzas, recuperan y a la vez recrean sentidos hegemónicos respecto, entre otros, a las ideas sociales sobre «*un niño bien cuidado*» y la «*responsabilidad parental*».

² Bajo la definición de «desnaturalización» estamos aludiendo, como lo postula una vasta bibliografía dentro de la teoría social crítica, al ejercicio de cuestionamiento y discusión de la «naturalidad» con que muchas veces se asumen las formas organizativas de las sociedades, olvidando así su génesis y funciones históricas.

³ Se puede consultar por ejemplo el trabajo de Rodrigo *et al.* (2006).

En Argentina, estudios dentro del campo de la educación hicieron importantes contribuciones para entender la construcción de la infancia y sus cuidados incorporando al análisis de lo educativo el cruce de lo social, lo político, la cultura (Carli 2002). Aun así, el interés del presente trabajo es poner de relieve las dimensiones que quedan muchas veces soslayadas en este tipo de trabajos como es el plano de la vida cotidiana de los sujetos y el campo de significación que desde allí se producen en el cruce con los procesos estructurales.

LA PERSPECTIVA DE ANÁLISIS

El abordaje que presentamos se inscribe dentro de los estudios de la Antropología social y la etnografía crítica en educación. Al respecto, nuestro interés por la construcción social de las formas de *crianza y educación infantil* tiene como antecedente el legado teórico de la tradición comprensivista e interpretativista dentro de las ciencias sociales: comprender la realidad social como un mundo construido, y dotado de sentido, que es interpretado por los hombres en su cotidiano vivir (Giddens 1987). En el estudio que realizamos, *la crianza y la educación* no son entendidas como fenómenos «dados», sino más bien como *espacios de sentidos disputados* en el que intervienen distintos actores, en nuestro caso, la escuela, centros comunitarios, las familias, referentes barriales, que interactúan en contextos locales específicos.

El análisis que sigue recupera con particular interés la tradición de la etnografía educativa latinoamericana. Esta perspectiva, que toma aspectos centrales del pensamiento gramsciano, incursiona en las relaciones que se producen entre las tramas de significados con otras dimensiones, entre ellas la historia, la vida material y política; los procesos estructurales y también la relativa autonomía de los procesos locales (Rockwell 2009).

Con el fin de lograr una articulación más o menos acabada entre las distintas dimensiones de la vida social, incorporamos un conjunto de categorías teóricas y analíticas. En la investigación que realizamos resultó muy relevante el uso de la categoría de *trayectorias* (de vida, educativas) en una versión revisada de las formulaciones usuales. La bibliografía sobre *trayectorias* es diversa y abarca trabajos provenientes tanto de la sociología, la antropología y las ciencias de la educación. En los trabajos sobre educación, el empleo de trayectorias suele restringirse, o bien al análisis de las entradas, salidas o permanencia de los niños y jóvenes en el sistema escolar (Chain Revuelta 1993), o a la situación biográfica de los sujetos, en términos de la reconstrucción —exclusiva— de sus narrativas (Konterllnik y Jacinto 1997).

En el análisis que presentamos, por contrapartida, partimos de entender (a) las *trayectorias educativas* como «recorridos experienciales y de apropiación del conjunto de prácticas ligadas con la crianza, la educación y la formación en la vida de un sujeto, que tiene lugar a partir de múltiples relaciones (con el contexto y con otros actores sociales) y en base a los cursos de acción de quienes los protagonizan» (Santillán 2007). Esta conceptualización tiene como influencia las reflexiones que Michel de Certeau vertiera sobre el uso de trayectorias en los análisis referidos a la cultura y las sociedades contemporáneas. Para el autor, los análisis que focalizan sobre las trayectorias deberían trascender la tendencia de pensarlas como «sucesión de situaciones». Más bien constituyen una sucesión diacrónica de puntos recorridos, un cruce de movilidades que en ningún caso deberían soslayar las operaciones de los sujetos (de Certeau 1996). Desde esta perspectiva, el análisis de trayectorias (de vida, educativas) implica incluir, además del interés por el aspecto biográfico del individuo, una conceptualización renovada de «prácticas» y «modalidades de acción» que suponen la apropiación de los sujetos de un lugar propio.

Para el abordaje que traemos aquí tomamos como recorte el trabajo de campo que venimos realizando desde el año 2001 en un conjunto de asentamientos populares ubicados en los distritos de Tigre y San Fernando, en la Zona Norte del Gran Buenos.⁴ La metodología empleada durante la indagación combina la observación participante con entrevistas en profundidad. Las reflexiones que presentamos se fundamentan en los registros que realizamos en distintos momentos y espacios (escolares y no escolares) de los barrios de referencia. En simultáneo con la observación, nos basamos en un conjunto de entrevistas cualitativas que hemos realizamos a niños y adultos. La mayoría de estas entrevistas siguieron como perspectiva el enfoque biográfico (Berteaux 1999). En el análisis que sigue retomamos los registros surgidos principalmente de 15 entrevistas realizadas a niños y 30 a adultos.⁵

Sobre la base de este material, el artículo se organiza en tres apartados temáticos. En primer lugar, nos dedicaremos al reconocimiento de algunos nudos fundamentales que encierran las trayectorias educativas infantiles que relevamos.

⁴ Se denomina Gran Buenos Aires al conglomerado urbano formado por la Ciudad de Buenos Aires y 24 partidos del Gran Buenos Aires. Esta zona se caracteriza porque en ella se concentra un tercio de la población total de nuestro país, Argentina (total del país: 36.260.130 habitantes, según censo 2001).

⁵ Doce entrevistas fueron realizadas a padres o tutores de los niños, cinco a educadores y trece a referentes barriales y /o pobladores.

Luego nos centraremos en el análisis en profundidad de los rasgos que asumen las iniciativas en torno de la crianza y la educación por parte de actores sociales vinculados a los barrios de pertenencia de los niños. Por último nos remitiremos a desplegar el carácter político y también cotidiano de los procesos de intervención de la infancia que presentamos en los anteriores apartados.

LA CRIANZA Y LA EDUCACIÓN INFANTIL DESDE LAS TRAYECTORIAS DE LOS NIÑOS (UNA INTRODUCCIÓN)

Cuando nos propusimos, en el año 2001, explorar las trayectorias y las iniciativas ligadas con la educación infantil en los barrios de la periferia del Gran Buenos Aires, nuestros primeros contactos fueron con los niños —y también los educadores—, sobre todo en los espacios formales de enseñanza.

En los barrios que investigamos, las escuelas de educación básica constituyen prácticamente los únicos espacios formales de escolarización. También preponderan jardines de infantes para los niños de tres a cinco años, no así escuelas de nivel secundario, y menos del nivel superior y universitario. Los barrios que seleccionamos para la investigación, si bien se ubican en la zona en donde se concentran los niveles más altos de riqueza del área metropolitana, se tratan de asentamientos marcados por la pobreza y falta pronunciada de recursos. A diferencia de los principales centros urbanos de la zona, en estos barrios muchas de las calles son aún de tierra, y los servicios de electricidad, gas y agua son recientes. Los centros de salud no llegan a abastecer las demandas de la población. Los espacios ligados al esparcimiento son escasos, y los de consumo se restringen a pequeños almacenes y kioscos (todos levantados en domicilios particulares) para la venta de golosinas y números de lotería.

En las barriadas populares de nuestra región la escuela ocupa un lugar significativo para la experiencia formativa infantil. Y esto es importante resaltar, sobre todo en momentos en donde los cambios sociales, políticos y económicos de la región contribuyeron en la emergencia de discursos que aludieron, a veces de modos totalizadores, al «declive» de las *instituciones modernas*.

Las escuelas que conocimos se encuentran, en su mayoría, ubicadas en la entrada de los barrios, cerca de las rutas que conectan a los asentamientos con otros centros urbanos. En la mayoría de los casos, los vecinos tuvieron mucho que ver en el levantamiento de los establecimientos escolares. Sobre todo se trató de la intervención de hombres y mujeres de clase trabajadora, quienes accedieron entre los años cuarenta y sesenta a la compra de los terrenos a precios populares

y que pretendieron asegurar con la edificación de las escuelas no solo el cumplimiento de la educación básica y obligatoria de sus hijos sino a dar prestigio «a los barrios» (Santillán 2007).

En la actualidad, los chicos realizan, en la mayoría de los casos, un breve tránsito para llegar a la escuela. No es el caso de las niñas y de los niños que son enviados a los colegios por fuera del barrio por ser considerados «más prestigiosos». Pero veamos algunos de estos tránsitos que realizan los niños. Los mismos son relevantes por cuanto ponen de relieve un conjunto significativo de actores y relaciones sociales que se ligan con la crianza y educación infantil, y sobre los que nos dedicaremos en este artículo:

En el barrio Reconquista, uno de los tantos barrios de la conurbación metropolitana, la partida de Yamila hacia la escuela, comienza unos minutos antes de las 8 de la mañana.⁶ Es la primera que se despierta en la familia. Yamila tiene nueve años y vive con sus seis hermanos y sus padres, Raquel y Alberto, en una casa a medio terminar. En esta familia, Yamila encabeza la caminata a la escuela. Ella lleva de la mano a Alexis que cursa su 1° año. Detrás de ellos van Jorge (de 7 años), Daniel (de 11 años) y Juan (de 12 años). A ellos les gusta ir despacio y juntarse con más amigos en el camino. Raquel, la madre de esta niña, saldrá unos minutos más tarde para dejar a Ramón en el jardín, donde permanece en doble jornada. Luego aprovechará para hacer varios trámites mientras los chicos están en la escuela. En varias oportunidades la cruzamos a Raquel cuando se dirigía al centro de salud a buscar turnos médicos o para retirar la «bolsa» de mercadería que entrega Acción Social del municipio. Es usual que Raquel se retrase más de lo calculado a su hogar, son varias las ocasiones en las cuales se detiene a hablar con algunos de sus vecinos —sobre todo con aquellos que, por una cuestión u otra, tienen alguna participación activa en el barrio— e intercambia con ellos ideas, no solo sobre la falta de dinero y trabajo, sino también sobre la salud y la crianza de los chicos.

Hay que decir que en estos barrios, la partida de los chicos a la escuela constituye los primeros movimientos del día. La mayoría de ellos, como Yamila y sus hermanos, llegan a la escuela sin la presencia de los adultos. A pesar de

⁶ El siguiente relato pertenece a nuestra tesis de doctorado y se basa en los registros realizados entre el año 2002 y 2005 y que consistieron en una serie de observaciones, entrevistas en profundidad y charlas informales que mantuvimos con los niños y los pobladores de los barrios. No pretende ser representativo de la realidad de los niños que habitan en esta zona del conurbano, sino que la intención es exponer aspectos de la cotidianeidad que sus protagonistas destacaron como significativos. Los nombres que aparecen fueron modificados con el fin de preservar la identidad de quienes son mencionados.

que las escuelas quedan en las inmediaciones de los domicilios particulares, los maestros suelen señalar esta falta de *acompañamiento* como una muestra de *desinterés parental* por el cuidado de los hijos. Los maestros más antiguos, a la vez, añoran los tiempos en que los tutores, no solo *acompañaban* a los niños a la escuela sino, que los *trasladaban alzándolos* para evitar que ensucien los *guardapolvos blancos* con el barrial que es común que se produzca en esta zona ubicada en las inmediaciones del río Reconquista.

Para otros chicos y chicas del barrio, como dijimos, el recorrido hacia la escuela es más extenso. En los últimos años creció la proporción de niños que son enviados por sus padres a las escuelas «mejor consideradas» del distrito y que suelen ubicarse fuera del barrio. Esto implica que deben cruzar puentes, avenidas y rutas con poca señalización para llegar hasta la escuela. En los puntos de intersección entre los barrios y localidades, la hora de entrada y salida de la escuela marca un gran movimiento de niños portando su guardapolvo blanco y mochilas.

Sin embargo, estos no son los únicos recorridos que suceden en los territorios que conocimos. Una mirada más atenta nos pone frente a otros tránsitos y cursos de acción de los niños y niñas que habitan las villas y asentamientos de la conurbación. Son varios los chicos que, como Juan, Camila y Darío, se dirigen temprano a la mañana al centro de apoyo escolar que la capilla del barrio organiza en la parte más interna del mismo. Allí como sucede en otros centros comunitarios que se levantaron en los barrios populares, los chicos recibirán, a contra turno de la escuela común, ayuda para hacer los deberes escolares. También un complemento alimentario y actividades de recreación.

En la vida de Juan, un adolescente de 12 años que conocimos, el «apoyo escolar» es muy importante. Juan asiste a la escuela del barrio, pero repitió tercero y quinto grado «*porque no estudiaba*». Desde pequeño también asiste al *apoyo escolar* del barrio. En el *apoyo escolar*, según nos cuenta Juan, se encuentra con algunos chicos de la escuela y con otros del barrio. Ahí, entre otras cosas, aprendió varios contenidos «*propios de la escuela*» y también a trabajar en arte y actividades prácticas. La entrada de Juan al centro de apoyo escolar no significó necesariamente que él revirtiera los problemas escolares. Sin embargo este adolescente siente que el «apoyo» es un lugar muy significativo. Allí puede hablar, igual que con algunos maestros de la escuela, de los problemas y acontecimientos del barrio.

Hubo momentos en los cuales Juan se alejó del centro de apoyo escolar. En esos períodos, que fueron cortos en el tiempo, él asistió a las actividades que organiza en el barrio una cooperativa para la formación de oficios. Su madre, que participa de un grupo de mujeres del barrio, logró que lo integraran aun cuando no tenía edad para ello. En la cooperativa van chicos adolescentes,

muchos sin terminar la escuela y que esperan allí aprender un oficio. Juan va (a) probar seguir el secundario, Marta, la «manzanera» de su cuadra ya lo asesoró para que siguiera los estudios en la Escuela Técnica que cuenta el distrito.

En simultáneo con estos recorridos, después de que sale de la escuela, este adolescente se dirige al *merendero* que pusieron cerca de su casa. En el merendero Juan se encuentra con otros chicos del barrio y también con adultos. Los merenderos son sitios en donde los chicos reciben un complemento alimentario (mate cocido, leche, y pan) después de la salida de la escuela. Están organizados por vecinos, ya sea a partir de algún movimiento social, político partidario o por el mismo gobierno local. Aun cuando en los merenderos no sobresalga la presencia de profesionales (sin descartar que ello suceda) Juan «traslada» algunas de sus preocupaciones al espacio del merendero. Muchas de estas preocupaciones están referidas a la escolaridad. Si bien los merenderos no son sitios pensados para complementar a la escuela, es usual que María, la vecina a cargo de este espacio, ayude a Juan a resolver algunas cuestiones de la educación formal. También allí se hablan sobre algunos sucesos del barrio, muchos ligados con el consumo de estupefacientes y la delincuencia. María no solo charla estos temas con los chicos, sino que suele asesorar a los padres sobre cómo criar a los chicos y también a los adolescentes, sobre todo en los tiempos actuales *que vive el barrio*. Si bien esto era algo, que según María, siempre realizó, ahora que abrió el merendero no deja de dar consejos y charlar con sus vecinos.

A contrapartida de los estudios que restringen la educación infantil —sobre todo de aquellos que pertenecen a las clases subalternas— a recorridos «lineales», y solo ligados con la escolarización formal y el «hogar», las experiencias formativas de muchos de los chicos se encuentran atravesadas por un abanico por cierto amplio de sujetos colectivos, heterogéneos entre sí. Esbozadas, en forma introductoria, algunas de las trayectorias infantiles: ¿Quiénes son en definitiva los actores que intervienen en ellas? ¿Qué contenidos asume por parte de los actores mencionados la crianza y educación infantil? En los próximos apartados buscamos documentar a partir del registro en profundidad algunas aristas de las iniciativas ligadas con la educación de los niños que llevan adelante distintos actores colectivos.

LA CRIANZA Y LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA TRAMA DE INTERVENCIÓN DE ACTORES SOCIALES (Y POLÍTICOS)

Para avanzar en un conocimiento que intenta ser informado —y no reduccionista— sobre la crianza y la educación infantil resulta sugestivo, en primer lugar, detener la mirada sobre el ámbito doméstico de los niños. Es usual que, tanto en los espacios formales de escolarización como en cierta bibliografía especializada, el grupo de origen/familiar de los chicos sea tenido en cuenta, casi exclusivamente, para «medir» el éxito o fracaso de una buena crianza y socialización.

Esta percepción del lugar de la «familia» como «condición» para los aprendizajes tiene como contracara la sensación de la «ausencia» y «falta de compromiso» e «interés» familiar en la educación de los niños. Se trata de representaciones fuertemente arraigadas y que en buena medida tienen como sustento la concepción generalizada en nuestra región de que las familias de los sectores populares llevan adelante sus iniciativas ligadas con la crianza y educación arrastrando consigo un conjunto —fijo— de pautas tradicionales, basadas en la falta de información y conocimiento pertinente. Por cierto que muchos trabajos, en la misma línea de indagación que presentamos aquí, abonan elementos para cuestionar estas generalizaciones (Neufeld 1997, Fonseca 1998, Cragolino 2000, Achilli 2003, Cerletti 2005).

Los grupos domésticos que viven en los barrios que investigamos están atravesados por condiciones de vida profundamente pobres. La mayoría de los habitantes se encuentran aún en la actualidad desempleados o bajo relaciones laborales precarias. Un número importante de ellos desarrolla actividades como cuentapropistas. Las changas en albañilería, pintura, plomería y jardinería son parte de los oficios que intentan recuperar algunos ex trabajadores del mercado formal. Prácticamente en su totalidad, las familias que tomamos en cuenta para el análisis son receptoras de diversos subsidios estatales vinculados con la alimentación, la desocupación y la asistencia a la pobreza.

Las iniciativas sobre la crianza y la educación por parte de los padres que entrevistamos se destacan al menos por dos cuestiones. En primer lugar, lejos de ser homogéneas e idénticas entre sí, las definiciones y prácticas sociales que relevamos sobresalen por su diversidad y por tomar elementos de distintos universos simbólicos (y materiales). A contrapartida de las versiones que insisten en la permanencia intacta de pautas tradicionales, los tutores de los niños fueron insistentes en demostrar su «interés» y «compromiso» parental, apelando para ello a modos de crianza y cuidado que están fuertemente avaladas en nuestras

sociedades (entre ellas, mantener a los niños limpios, cuidarlos de las «malas compañías», enviarlos regularmente a la escuela, acompañar la escolaridad a través de la revisión de las tareas). Ciertamente, estas explicaciones deben leerse dentro de un contexto más amplio de inculcación de formas «adecuadas» relativas al cuidado de los niños y que los tutores recuperan activamente en vinculación con los espacios formales de educación (Santillán 2006).

Como comentamos en la introducción, en el proyecto de la Modernidad (urbana y occidental), las valoraciones sobre el *cuidado* y la *educación de la infancia* se instituyeron fundamentalmente en la separación que se construyó entre un *espacio público* (como la escuela) y un *espacio privado* (el hogar). Esta separación (vista además como necesaria) no solo estableció, a nivel de las representaciones, una división entre los «saberes especializados» (de los médicos y la pedagogía) y los «saberes legos» (ligados a los lazos de proximidad, la vecindad y la familia), sino la inculcación de formas de crianza y educación infantil, que provinieron sobre todo de las elites y se instauraron como universales (Gelis 1992). Se trata de modos de entender los cuidados relativos a los niños (cuándo alimentarlos y cómo, las formas de demostrar el «afecto», el interés, la atención y la higiene) que en nuestra región mantienen fuerte vigencia como parámetro de normalidad y bienestar, aun cuando no represente a todas las experiencias sociales.

Junto con lo anterior, un segundo aspecto por remarcar es que, tal como se desprende de las entrevistas, las definiciones domésticas sobre la educación infantil no se restringen, como a veces se suele entender, al mundo «íntimo» familiar. Como corroboramos en el transcurso del trabajo de campo, los discursos y las iniciativas parentales acerca de la crianza y la educación de los hijos se traman al calor de un conjunto denso de vinculaciones que los adultos establecen con diversos espacios y sujetos que claramente exceden el mundo «privado» de la vida familiar. Nos referimos a actores sociales ligados a distintas dimensiones de la vida barrial, entre otras, la religiosa, el esparcimiento, el acceso a beneficios estatales y la organización urbana. La escuela, por cierto, constituye un ámbito relevante para la difusión de imágenes y expectativas sobre las formas adecuadas de socialización infantil. Pero la presencia prolongada en los barrios de las conurbaciones nos acercó al reconocimiento de un conjunto amplio de sujetos colectivos que, a la vez que incluyen, también exceden a la educación formal.

En nuestra zona de estudio, por ejemplo, el culto evangélico ocupa un lugar relevante en las interacciones cotidianas de los pobladores y también en las concepciones sobre el «cuidado» infantil. Asimismo, no son menos relevantes los movimientos de «renovación católica» que desde la década de 1980 se afianzaron

en los barrios de las periferias metropolitanas. Movimientos como el *Carismático* o los *Cursillos de la Cristiandad*, fueron reconstruidos en nuestros registros y en los relatos de nuestros entrevistados como un punto de inflexión relevante y transformador en las ideas sobre la educación de los niños.

Junto con el espacio de la religiosidad, los espacios de atención a la infancia y complemento alimentario (como centros de «apoyo escolar», comedores y «merenderos») constituyen sitios en los cuales los tutores intercambian pareceres e iniciativas ligadas con la educación y el cuidado con otros adultos por fuera del ámbito doméstico. Según nuestros registros, los referentes de estos espacios, casi todos ellos vecinos del barrio, demostraron, a través de interacciones cotidianas, ser portavoces significativos para los intercambios de pareceres y recomendaciones sobre la crianza y la socialización infantil. En esta producción de nociones sobre la educación infantil también son muy significativos los vecinos que tienen como función, dentro de la cotidianeidad barrial, la distribución de los beneficios que integran las políticas de tipo compensatorio. Las «manzaneras», por ejemplo, distribuidoras de los beneficios del Plan Más Vida,⁷ suelen dar información detallada, no solo sobre los subsidios que los padres están en condiciones de solicitar, sino sobre las escuelas de la zona y también otros espacios que serían «aconsejables» que los niños concurran.

El listado de actores que intervienen en las iniciativas y prácticas ligadas con la educación de los niños a nivel barrial continúa. Pero en este trabajo, la intención no es lograr una enumeración completa de los actores, sino aludir más bien a su condición y naturaleza. Al respecto, como expusimos en la introducción, lo que nos interesa es poner de relieve el carácter social —y también político— de los actores que intervienen en las trayectorias de los niños. Y aunque esto parezca una obviedad, nos interesa remarcarlo porque estamos intentado correr el reconocimiento de la «educación» y el «cuidado infantil» del registro de lo natural, lo «íntimo» y lo «interpersonal».

Pasemos entonces a argumentar. En primer lugar, consideramos que se trata de la intervención de un conjunto importante de actores que son «sociales» porque aun cuando se inscriben en la cotidianeidad barrial y mantengan relativo «anonymato» (es decir, no forman parte de las agencias estatales ni de la burocracia

⁷ El Programa Más Vida es un programa del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires que consiste en la entrega de alimentos básicos a grupos económicamente desfavorecidos que tengan hijos hasta los seis años y/o embarazadas, y realiza diversas actividades de prevención en salud y acciones comunitarias a través de una red integrada de Trabajadoras vecinales, beneficiarios, instituciones barriales, gubernamentales y no gubernamentales.

oficial), no se encuentran aislados ni desligados de relaciones sociales más amplias. Es decir que son sujetos colectivos cuyas interacciones, basadas en la proximidad, la vecindad y/o el parentesco, se configuran, como veremos, en el marco de relaciones que incluyen distinto peso de influencia y poder.

En segundo lugar, son actores que tienen, explícita o implícitamente, ingerencia en la crianza y educación infantil, y en simultáneo intervienen en otras dimensiones de la vida barrial. Con ello queremos decir que son instituciones y actores que quizás sobresalgan por su interés explícito en el cuidado de los chicos (como sucede con los centros de atención a la infancia o los centros de ayuda escolar), pero también resaltan por articular prácticas que en realidad se ligan con otras esferas sociales (como la vida religiosa, la reproducción cotidiana y la organización urbana, entre otros).

Sobre la base de estos rasgos y desde ese lugar (como sujetos colectivos y sociales) son actores que contribuyen en la difusión de nociones y prácticas sobre el cuidado infantil articulando complejamente sentidos (dominantes y no) respecto a algunos ejes fundamentales. Como ya fuimos delineando, algunos de estos ejes están referidos a los significados que adquieren, en los contextos contemporáneos, un «niño bien cuidado» y la «responsabilidad parental».

Los espacios dedicados a ofrecer apoyo escolar a los niños, y que quedaron reflejados en las trayectorias que expusimos con anterioridad, son muy elocuentes para dar cuenta de esta construcción local —y a la vez dinámica— de sentidos. Los centros o talleres de apoyo escolar se encuentran en buena parte de las villas y asentamientos del Gran Buenos Aires. Están a cargo de actores muy heterogéneos entre sí, tales como estudiantes universitarios, voluntarios de la iglesia católica, militantes políticos, referentes barriales. Con el tiempo, estas experiencias fueron adquiriendo una mayor sistematización y difusión pública. Si en un inicio la ayuda para realizar la tarea escolar se producía de modo más «espontáneo», luego los modos de intervención comienzan a ser el producto de los debates e intercambios que se enlazan con movimientos más amplios, entre ellos el campo de la educación popular.

En estos espacios comunitarios hay un conjunto importante de situaciones y relaciones que abonan elementos para una construcción «local», pero no por ello desarticulada de procesos más amplios, sobre la crianza y la educación de los niños. El acercamiento a los centros y talleres de apoyo escolar de las periferias de la Metrópolis nos aproximó, en tal caso, al reconocimiento de una configuración de «infancia» que, según consideramos, presenta sentidos diferenciales respecto de los que, por ejemplo, aún predominan en la escuela de enseñanza común. No

nos referimos a un simple cambio de denominación, sino a cómo en los centros comunitarios de «atención a la infancia» se ponen en juego otros modos de comprender y modelar la condición de «niño» y su entorno.

En estos centros, junto con el trabajo pedagógico, se despliega un conjunto de actividades desde las cuales los chicos y chicas dejan de ser nombrados como «alumnos» para ser interpelados como «niños» y, en buena medida, como niños «*sujetos de cuidado*». ⁸ En nuestro trabajo de campo, la preparación de festividades, las salidas extraescolares, la rememoración de determinadas trayectorias infantiles y los intercambios que cotidianamente los voluntarios y maestros llevan a cabo con los chicos fueron elocuentes para esta exaltación de *la niñez*.

De ningún modo estamos sosteniendo que las perspectivas de los responsables de estos centros sobre los niños —y como veremos también sobre la «responsabilidad parental»— sean homogéneas. Como lo hemos corroborado, en una misma organización confluyen visiones que al mismo tiempo aluden al niño como «carente», «en riesgo», «receptor de políticas compensatorias» y también como «sujeto de derechos». Muchas veces se trata de distintas definiciones que cruzan el discurso de un mismo maestro o responsable de las iniciativas y que según consideramos no implican una mera superposición, sino que conllevan el arrastre de anteriores tradiciones proteccionistas y de caridad y su actualización en el cruce con los discursos que incorporan las organizaciones no gubernamentales (ONG).

En diversas ocasiones, los sentidos relativos al cuidado y la educación de los niños que forjan los maestros comunitarios siguen más linealmente las proposiciones socialmente aceptadas y entran en conflicto con algunos pareceres parentales. Las asociaciones *comunitarias* dirigidas a la infancia realizan su trabajo imbuidas de un fuerte mandato de compenetración con las realidades de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Pero a la vez, y siguiendo muchas veces también los lineamientos provenientes de la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños, ⁹ los maestros consideran que resguardar a los niños de algunos peligros es su deber y obligación.

⁸ Esto no quita restar importancia a la alusión que los maestros comunitarios hacen en sus discursos de la visión del niño como «sujeto de derechos», ni que se esfuercen por trabajar por ellos. Los maestros insistentemente aluden a la necesidad de preservar el bienestar y autonomía del niño.

⁹ Nos referimos sobre todo al postulado del «interés supremo del niño» que es entendido de maneras muy diversas en las organizaciones y escenarios concretos que trabajan con niños. Según lo hemos registrado, es usual que el «interés supremo» quede asociado a prácticas de esparcimiento, alimentación, juego que son típicos de las elecciones que en general realizan las clases medias y altas.

En el cumplimiento de estos postulados sobre el «cuidado», los maestros suelen batallar contra prácticas que no son «propias», pero sí frecuentes en los barrios, como la participación de los niños en el trabajo doméstico, en actividades de cuentapropismo y el pedido de dinero en la calle. Todo un conjunto de cuestiones que por cierto entran en tensión con la percepción que muchos familiares de los niños —y los propios niños— tienen sobre esas mismas prácticas. Hay que decir que estas tensiones generan en los educadores populares sentimientos encontrados, muchas veces de frustración por la dificultad que les presenta equilibrar el interés puesto en respetar los valores de la «cultura» de los chicos y los enunciados que se difunden desde el paradigma de la protección y los derechos de la infancia.

Es importante decir que las consideraciones sobre el niño *bien cuidado* y la responsabilidad paterna y materna, circulan también, con rupturas y continuidades, en el resto de los espacios y actores que mencionamos párrafos atrás. Ahora, para seguir avanzando, una vez reconocidos al menos sucintamente, algunos de los actores y las prácticas que se ponen en juego respecto al cuidado y la educación infantil a nivel barrial, nos preguntamos ¿cuáles son las condiciones de posibilidad para que emergieran algunos actores sobre otros? En tal caso, ¿con qué procesos se liga la presencia de los actores que mencionamos? En el siguiente apartado nos interesa aludir principalmente al carácter que dimos de la crianza y educación infantil como cuestiones vinculadas con movimientos más amplios, que tendrán que ver con las formas en que se tramitaron y tramitan a nivel barrial procesos que son sociopolíticos y también territoriales.

LA CRIANZA Y LA EDUCACIÓN INFANTIL COMO CUESTIÓN POLÍTICA (Y COTIDIANA)

En el apartado anterior nos dedicamos al reconocimiento de un conjunto de actores que de un modo u otro intervienen en las trayectorias educativas infantiles. De aquí en más nos interesa profundizar en el reconocimiento de la participación de estos sujetos colectivos, a partir de las prácticas y relaciones que ponen en juego, en procesos cuya naturaleza es social y también política, en tanto aluden, como veremos, a la disputa por ocupar y reorganizar determinados espacios de poder¹⁰.

¹⁰ Aludimos a «lo político» en un sentido amplio, aunque no por ello inespecífico. En el plantemiento que seguimos, la dimensión de lo político no queda anclado a los «aparatos» de gobierno ni del Estado, sino que se liga con los procesos y las relaciones, vinculadas con

Para este reconocimiento es necesario advertir, en principio, que la presencia de los actores y espacios que mencionamos para la Zona Norte del Gran Buenos Aires no es azarosa. Por el contrario, se liga con procesos que son propios de los barrios de referencia y que en simultáneo se vinculan con cambios más generales como los que se viven en nuestra región respecto, por ejemplo, a las relaciones entre lo «público» y lo «privado». En lo que sigue desarrollaremos algunos de estos aspectos. Y si bien los mismos se ajustan al caso que hemos elegido, consideramos que su registro es relevante por cuanto contiene procedimientos y relaciones aplicables a otros contextos y referentes empíricos.

En nuestra zona de estudio, la presencia de los actores y las prácticas que describimos en el apartado anterior se explica principalmente a partir de dos movimientos. Uno de estos movimientos está marcado por los procesos de organización urbana que tuvieron lugar en esta franja del conurbano y que fueron también una característica de otras zonas de la región. En simultáneo con ello, la presencia de un conjunto diverso de actores sociales se vincula con los procesos de intervención estatal que desde las últimas décadas se ponen en juego en nuestro país. Como desarrollaremos algunos párrafos más adelante, nos referimos a la implementación de políticas estatales que sobresalen por su carácter compensatorio y por atravesar la cotidianeidad barrial a partir de su «gestión», principalmente, en el territorio local. Es claro que estos dos movimientos no están desligados entre sí, aun cuando para el análisis los trataremos por separado.

Un conjunto de estudios han aludido a cómo la educación formal estuvo ligada con procesos de organización urbana y el «surgimiento» de pueblos, centros urbanos, así como parajes rurales (Neufeld 1997, Cragolino 2000). En nuestro país, Argentina, la educación formal fue tempranamente una cuestión de Estado y también un tema de preocupación de distintos actores de la sociedad civil (incluidas las familias). Los barrios de las periferias metropolitanas no están exentos de este movimiento activo referido a la construcción de demandas educativas. Mientras, como expusimos, los primeros pobladores intervinieron, entre los años cuarenta y sesenta, en el levantamiento de las escuelas comunes, los centros comunitarios de apoyo escolar que referimos en el apartado anterior, por ejemplo, se ligan con los procesos más cercanos en el tiempo, de «asentamiento» y toma no legal de terrenos.

distintas formas de poder (entre ellas la estatal) y con la disputa por el acceso a espacios y dimensiones que se entienden relevantes para la organización de las sociedades (Gledhill 2000).

En nuestra zona de estudio, como ocurrió en otras zonas del Gran Buenos Aires, durante las décadas de 1980 y 1990 tuvo lugar la toma y posesión masiva y «no legal» de tierras. Estos procesos de asentamiento son significativos porque aluden a la presencia de sujetos y prácticas específicas que emergen en función de la organización barrial y que se relacionan también con la educación. Los protagonistas de las tomas son grupos de familias que llegan desde distintos puntos y que sufren, como ya expusimos, procesos severos de precarización socioeconómica. Pero también acompañan a la ocupación de tierras otros sectores, que se caracterizan, entre otros, por intervenir por fuera de los canales típicos de representación en nuestro país (por ejemplo ligados a los partidos políticos tradicionales).

Algunos de los actores que se destacan son, entre otros, cuadros de base de la Iglesia católica que comienzan a participar en los barrios populares a través de formas renovadas de interpelación del laicado. Lo harán, en buena medida, a través de programas de animación comunitaria inspiradas en la teología de la liberación, y también por medio de formas más moderadas de intervención pastoral y social vinculadas con la denominada teología de la cultura.¹¹

Como lo pudimos recuperar en nuestra indagación en terreno, el levantamiento de los centros de apoyo escolar de las conurbaciones, se vincula con la demanda de los pobladores que se asientan —y organizan— y también con la actuación de representantes de base de esta histórica institución en nuestro país. En las reuniones que se organizaban en los asentamientos, los vecinos, además de la lectura de la Biblia, fueron ávidos para discutir los problemas del barrio y buscar soluciones. Junto con la preocupación por la obtención de los servicios colectivos (como el tendido legal de la luz, agua potable, mejorar el acceso de las calles) y la regularización dominial de las tierras, también hubo lugar para pensar en el levantamiento de espacios dirigidos a los niños.

Con el fin de conducir con éxito los reclamos y las demandas a las correspondientes agencias del Estado, hay que decir que las relaciones que los pobladores establecieron con los representantes de la Iglesia (voluntarios de Cáritas, feligreses y clérigos) fueron muy importantes. En simultáneo, por cierto, estas

¹¹ En esta zona del conurbano la práctica pastoral —y por (¿d?)efecto las iniciativas en torno a la *educación y cuidado de los niños*— se vinculan con la implementación de un programa de animación comunitaria denominado «Nueva Imagen de Parroquia». Este programa, ligado con las posturas postconciliares del Vaticano II, ya en la tendencia más moderada de fines de los años setenta, consistió en la implementación de un trabajo pastoral organizado a través de determinados niveles de inserción en el espacio local y con estructuras claramente delimitadas de participación a través de la conformación de CEB (Comunidades Eclesiales de Base).

vinculaciones implicaron consigo formas de regulación y modelación de las conductas familiares. De hecho, el levantamiento de los espacios comunitarios para la atención a la infancia tuvo como motor, además del interés de los pobladores, el diagnóstico que las voluntarias de Cáritas y algunos clérigos realizaron sobre la «desidia» de las familias y la «falta de capacidad» para llevar adelante la crianza y educación de los hijos.

Entre las formas de regulación que se pusieron en juego, se destacan las recomendaciones que varias de las voluntarias de la Iglesia dieron a las madres acerca de «los horarios» de las comidas de los niños, «las pautas de limpieza» y el «cuidado personal». También se trató de decisiones sobre la educación de los niños, los problemas de salud y el *buen cuidado* que en ocasiones implicó la supeditación de las decisiones parentales. En la experiencia de los barrios que investigamos estas prácticas de modelación y control tuvieron lugar a través de formas afables, en el marco de relaciones diádicas y «vecindad».

Sin posibilidad aquí de detallar todos los aspectos que encerraron las interacciones que los tutores de los niños pusieron en juego con los referentes barriales de la Iglesia, nos interesa volver sobre las vinculaciones entre las iniciativas educativas y los procesos sociopolíticos que tuvieron y aún tienen lugar en los barrios indagados. Al respecto, consideramos que el registro de los procesos de organización urbana son por cierto relevantes para nuestro análisis, pero no puede explicar por sí mismo la dinámica de estructuración de las acciones puestas en juego.

Por ello, un segundo aspecto que es importante mencionar en relación con cómo se configuran las intervenciones relativas al cuidado de los niños en los barrios de la periferia, es el referido a los procesos de intervención estatal. Como sabemos, en nuestra región de América Latina, desde la década de 1970 se produjeron importantes cambios en el modelo de actuación del Estado. Sintéticamente estos cambios pueden resumirse en el pasaje del paradigma previamente dominante de los sistemas de bienestar de acceso universal y redistributivo de las políticas sociales al modelo de privatización, subsidio a la demanda y focalización (Duhau 2001).

En consonancia con este movimiento, un rasgo de las últimas décadas es el corrimiento hacia el territorio local (de los barrios) tanto de las demandas, como de los conflictos y las intervenciones del Estado y las agencias de la sociedad civil (como las ONG y organizaciones populares). Hay que decir que en este proceso se tornaron relevantes un conjunto de actores y sujetos colectivos, que ya estaban presentes en los barrios, pero que comienzan a participar a través de nuevos modos de intervención y relaciones.

Los vecinos a cargo de los espacios de complemento alimentario, también aquellos vinculados a la distribución de los beneficios estatales (las manzaneras, los referentes de los planes por desocupación), los educadores populares son, junto con los técnicos del Estado, piezas claves en esta nueva gestión de las políticas. Su presencia se torna ciertamente relevante para el análisis que trajimos aquí por cuanto, como lo han demostrado diversos trabajos, los programas sociales no se inscriben linealmente en el territorio local, sino que más bien, su concreción se vincula con las mediaciones que producen los sujetos que en ellos intervienen (Neufeld *et al.* 2002). Es decir que la distribución de los recursos y la cobertura de los beneficios en los barrios no son asépticas a las valoraciones y expectativas que los actores ponen en juego sobre la base de relaciones sociales cotidianas.

En función de ello es que insistimos en poner atención, junto con la dimensión social y política de los procesos que aludimos, a la dimensión de la vida cotidiana, por cuanto las intervenciones sociales en torno de la educación de los niños no acontecen en el plano de las «macroestructuras», sino al calor, como estamos viendo, de interacciones que se juegan día a día en los espacios inmediatos de pertenencia. Como señala Agnes Heller (1994), la cotidianeidad es una dimensión fundamental, «esencia» del acontecer de la historia, y en donde se juegan, en definitiva, los procesos de reproducción social.

Esta mirada sobre lo cotidiano que traemos aquí no implica reforzar la inscripción de la crianza y la educación a la esfera de lo íntimo y «lo privado», asunto que hemos cuestionado. Las relaciones de parentesco, vecindad y proximidad median en la resolución de diversas problemáticas que son propias de los barrios, entre ellas la educación y el cuidado de los niños. Sin embargo, y a contrapartida de cómo lo desarrolla la bibliografía especializada, muy pocos eventos y prácticas cotidianas ligadas con la crianza y educación de los niños están libres de negociaciones y tensiones, ligadas a jerarquías, relaciones de poder y conflictividad.

De hecho, muchas de las tensiones y conflictos a los que nos referimos se juegan justamente al calor de la implementación de las políticas estatales. Como han señalado otros estudios, en las últimas décadas, en el marco de los procesos de redefinición del Estado, las políticas sociales comienzan a configurarse como instrumentos centrales en la organización de las sociedades contemporáneas (Shore y Wright 1997). Se trata, por cierto (entonces), de una nueva orientación de las políticas que actúan sobre y a través de la agencia y la subjetividad, y también como formas siempre reactualizadas de «tecnologías del poder» (Shore y Wright 1997).

Al respecto, en el contexto barrial, hoy por hoy, «beneficiario» y «mediador» (de los Programas sociales) comparten momentos de interacción y sociabilidad que, a diferencia de otras formas de implementación de las políticas, rebasan en tiempo y espacio la situación concreta de la entrega de los recursos. Como desarrollamos en otro trabajo, uno de los efectos de estas formas de relacionamiento local, más de las veces ligadas con la educación de los niños, es sin duda una suerte de «perfeccionamiento» de los procedimientos sociales de la evaluación del merecimiento del beneficio recibido (Santillán 2007).

En nuestro país, como en otros de la región, la recepción de los beneficios sociales (como cubrir la alimentación, una discapacidad) tiene como contracara la necesidad de «contraprestación» y también «merecimiento». En programas compensatorios que, por ejemplo, involucran de lleno a los niños (como el Plan Más Vida) el merecimiento, según lo registramos, se mide a partir de un conjunto de ítems que vuelven sobre las nociones que ya mencionamos relativas a «un niño bien cuidado» y también «la responsabilidad parental».

En las decisiones que toman las mediadoras de los programas compensatorios pesa mucho que los padres demuestren ser responsables con los niños. Las mediciones locales sobre el cuidado infantil se basan en un conjunto de construcciones que de ningún modo se restringe a la inventiva individual de quien entrega. Tal como lo pudimos relevar a la hora de evaluar el merecimiento, las vecinas, referentes de los programas a nivel barrial, recuperan esquemas de preferencias que circulan a nivel social y que son coincidentes, en términos generales, con los valores socialmente dominantes acerca de qué es el «descanso», «el trabajo», «la higiene doméstica» y la demostración de «interés» y «afecto» sobre los niños.¹²

Lo importante a destacar es que se trata de la reproducción y recreación de valoraciones dominantes sobre la crianza y la educación, pero que se traman en el plano de la cotidianeidad de la vida de los sujetos. Y en ese plano se producen continuamente rupturas —y también continuidades— sobre diferenciaciones que son clave en la educación y crianza como son, entre otras, las separaciones entre lo público y lo privado.

Como lo fuimos registrando, y a modo de ejemplo, los niños reciben cotidianamente el complemento alimentario y otros beneficios relacionados con

¹² Según los mediadores de programas sociales con quienes conversamos, desde su punto de vista, un receptor no está en condiciones (o sus condiciones son muy dudosas) de recibir la ayuda si se levanta tarde, no tiene limpios a los hijos, no lleva a los niños seguido a la salita, no los llevan en forma y tiempo a la escuela y si no demuestran afecto ni interés en los niños.

la salud en las escuelas, mientras que muchas prácticas ligadas con la misma (aprender determinados valores ligados a la ciudadanía y contenidos pedagógicos) ocurren en espacios barriales, comunitarios y poco formalizados. Esto no quita que en el marco de las interacciones cotidianas y en la construcción de juicios de valores las diferenciaciones y estipulaciones de lo que le «corresponde a cada cual» (léase al ámbito público y al privado) se mantengan con sentidos muy similares a los que fueron forjados en la modernidad. De allí que a nivel barrial, y muchas veces por parte de los propios vecinos, muchos padres sean denunciados por su falta de responsabilidad por no cumplir en tal caso con obligaciones que son consideradas de su incumbencia (como dar de comer, garantizar el calzado y la vestimenta de los niños). Esto sucede, en simultáneo; estos mismos padres se encuentran imposibilitados, a partir de la profundización de la desigualdad, a cubrir estas necesidades en el hogar. Por cierto todo un conjunto de cuestiones que, muchas veces imperceptibles desde las agencias gubernamentales, suceden en los planos informales de la cotidianeidad de los barrios.

REFLEXIONES FINALES

En los barrios que investigamos, ubicados en la periferia Norte del Gran Buenos Aires, referentes barriales, educadores populares, voluntarios, participan, junto con la escuela y los grupos domésticos, en la construcción de nociones e iniciativas en torno del cuidado y la educación de los niños. El reconocimiento etnográfico de estos actores y sus prácticas desafía por cierto cualquier tentación de analizar las iniciativas ligadas con la crianza y la educación infantil estableciendo a priori las instituciones, acciones y lugares en donde se ponen en juego las experiencias formativas.

Las experiencias formativas de buena parte de los chicos y chicas que viven en las barriadas populares se traman en la intervención de actores que connotamos como sociales y políticos. Como lo describimos, son actores sociopolíticos que intervienen en la construcción de sentidos sobre la educación infantil, en el marco de las interacciones que establecen entre sí, y que en simultáneo, participan de un campo disputado —y no necesariamente consensuado— de significados y relaciones de poder.

Nos estamos refiriendo a una trama compleja de intervención alrededor de las trayectorias educativas de los chicos que, constituida por diversos actores, surge fundamentalmente al calor de los procesos actuales de *conflictividad*, *desigualdad* y *resarcimiento* que intentan las políticas sociales. Pero esto no sucede de

cualquier modo, sino que las intervenciones tienen lugar básicamente en el plano de la cotidianidad barrial. Desde allí, los distintos sujetos, a partir de prácticas sociales cotidianas, construyen sentidos relativos a la «buena educación» y la «responsabilidad parental».

En esta construcción de sentidos, los referentes barriales (manzaneras, educadores, representantes de la Iglesia) recuperan formulaciones muchas veces coincidentes con las dominantes (porque vuelven sobre sentidos, como vimos, fuertemente validados en nuestras sociedades sobre el cuidado infantil y que fueron configurados al calor del «consejo de las elites») pero que aplican a contextos particulares y a través de maneras intersticiales, no necesariamente formales ni oficiales. Como vemos, el dominio de las prácticas relativas a la crianza y la educación de los niños constituye una dimensión que no se restringe a las instituciones tradicionales, ni sigue linealmente a las separaciones que forjó la modernidad entre un «mundo público» y uno «privado».

En el planteamiento que trajimos aquí no fue nuestra intención presentar las dimensiones de lo social, lo político y lo cotidiano como esferas diferenciadas. Seguimos a John Gledhill cuando desarrolla que en las sociedades occidentales la autonomía de lo político, por ejemplo, es una de las dimensiones ideológicas claves de la modernidad (occidental) que no deberíamos tomar como un hecho objetivo (Gledhill 2000). Como lo anunciamos en su momento, la referencia e hincapié que hicimos de los actores mencionamos como «sociales», «políticos» y también actuando en el nivel de «lo cotidiano», tiene que leerse en el contexto de discusión que abrimos a las lecturas que vuelven sobre la «educación» y el «cuidado infantil» como hechos «naturales» o tributarios de un «orden moral», más que como dimensiones ligadas con la construcción y el cruce de relaciones de poder.

Tampoco nuestro interés ha sido situar esquemática y apriorísticamente a la crianza y educación infantil en el campo de lo social y lo político, sino advertir, en tal caso, cómo en los contextos contemporáneos de desigualdad y transformación de las formas de intervención social, la crianza y educación de los niños —y sobre todo de los niños de sectores subalternos— es una cuestión en creciente politización y atravesamiento de diversos sectores de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, Elena

2003 «Escuela, familia y etnicidades. Investigación socioantropológica en contextos interculturales de pobreza urbana». Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

BERTAUX, Daniel

1999 «El enfoque biográfico. Su validez metodológica, sus potencialidades». *Revista Proposiciones*. 29. Costa Rica: Universidad de Costa Rica

BOURDIEU, P. y L. WACQUANT

1998 «Una duda radical ». En P. Bourdieu y L. Wacquant. *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo, pp. 177-184.

CARLI, Sandra

2002 *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CERLETTI, Laura

2005 «Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños». *Revista Cuadernos de Antropología Social*. Nº 22, pp. 173-188.

CERVINI, R

2002 «Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 7, Nº 16, pp. 445-500.

CHAIN REVUELTA, Ragueb

1993 «Estudiantes universitarios: trayectorias escolares». *Colección Pedagógica Universitaria*. Nº 23-24, pp. 265-292. México.

CRAGNOLINO, Elisa

2000 «La dimensión histórica en una investigación de Antropología Educativa». *Revista Cuadernos de Antropología Social*. Nº 12, pp. 73-95.

DE CERTEAU, Michel

1996 *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

DUHAU, Emilio

2001 «Política social, pobreza y focalización. Reflexiones en torno al programa de educación, salud y alimentación». En Alicia Zicardi (ed.). *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

FONSECA, Claudia

1998 *Caminos de adopción*. Buenos Aires: Eudeba.

GELIS, Jacques

1992 «La individualización del niño». En Phillipe Aries y G. Duby (eds.). *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus, pp. 311-329.

GIDDENS, Anthony

1987 [1967] *Las nuevas reglas del método sociológico*. Madrid: Amorrortu.

GLEDHILL, John

2000 *El poder y sus disfraces. Perspectivas antropológicas de la política*. Barcelona: Bellaterra.

HELLER, Agnes

1994 *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Península.

KONTERLLNIK, I. y C. JACINTO

1997 *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires: Losada/ UNICEF.

LAHIRE, Bernard

2006 «Lógicas prácticas. El “hacer” y el “decir sobre el hacer»». En B. Lahire. *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial, pp. 137-155.

LEVER, J y JIMÉNEZ.

1999 «Relación entre la escolaridad y la percepción del funcionamiento familiar». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 4, N° 8, pp. 299-343. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

LÓPEZ, C. y E. TENTI FANFANI

2002 «Las condiciones de educabilidad en América Latina». Documento para la discusión. Buenos Aires: IIPE.

LÓPEZ, Néstor

2004 «Educación y equidad: algunos aportes desde la noción de educabilidad». Ponencia presentada en el Foro de Políticas de Equidad organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la OEI. Buenos Aires, 27 y 28 de mayo.

MEAD, Margaret

2006 [1935] *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Madrid: Paidós.

NEUFELD, María Rosa

- 1997 «Acerca de la Antropología Social e Historia: Una mirada desde la Antropología de la Educación». *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*. N° 17. Buenos Aires: INAPL.

NEUFELD, María Rosa, María Cristina CRAVINO, Daniela SOLDANO y Marisa FOURNIER

- 2002 «Sociabilidad y micropolítica en un barrio bajo planes». En Luciano Andrenacci. *Cuestión social y política social en el Gran Buenos Aires*. Documentos de Trabajo del Instituto del Conurbano, La Plata: Universidad Nacional de General Sarmiento.

ROCKWELL, Elsie

- 2009 *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

RODRIGO, Adelaida y otros

- 2006 Creencias y prácticas de crianza en familias pobres del conurbano bonaerense. *Archivos Argentinos de Pediatría*. 104, pp 203-209. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Pediatría

SANTILLÁN, Laura

- 2006 «La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares». *Intersecciones en Antropología*. 7, pp. 375-387.
- 2007 «La “educación” y la “escolarización” infantil en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. N° 34, pp. 895-919. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)

SCHEPER-HUGHES, Nancy

- 1999 *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil*. Barcelona: Ariel.

SHORE, Chris y Susan WRIGHT

- 1997 *Anthropology of Policy. Critical Perspectives on Governance and Power*. Nueva York: Routledge.