



La educación de los hijos no es asunto “privado”: Notas sobre la naturaleza abierta y relacional de la crianza y educación infantil en barrios populares del Gran Buenos Aires

Laura Santillán

ISSN 1699-437X | Año 2018, Volumen 14, Número 2 (Marzo)

Resumen: El artículo analiza las prácticas y sentidos que adultos vinculados a los niños en la vida familiar realizan en torno a la crianza y la educación en áreas urbanas marginales en el Gran Buenos Aires, Argentina. El análisis se sustenta en una investigación antropológica y etnográfica que tuvo lugar entre 2004 y 2006; y 2012 y 2015 en barrios populares. Como lo documentamos, las iniciativas destinadas a la crianza y el cuidado de los hijos incluyen rutinas y decisiones que forzosamente se encuentran ancladas en relación a las condiciones de vida de quienes las llevan adelante. Pero estas condiciones objetivas no determinan formas homogéneas de cuidado, circunscriptas a una cultura fija de clase, lectura que deja afuera el reconocimiento de las apropiaciones activas que los adultos realizan en contextos de interacción diversificados y, a la vez, cambiantes.

Palabras clave: Crianza y educación infantil; socialización; prácticas familiares; Contextos de interacción

Abstract: This article seeks to analyze practices and meanings that adults engaged with children in everyday life assign to topics such as upbringing or education in marginal urban areas of Buenos Aires, Argentina. This analysis is back grounded in an ethnographic research between the years 2004 y 2006; ando 2012 y 2015 in popular neighbourhoods. As we have documented, the upbringing and nurturing of children does include routines and decisions that are strongly related to life conditions of those who carry out these issues. But these objective conditions do not establish homogeneous ways of nurturing, circumscribed to a fixed class culture. Indeed, these interpretations leave out of the analysis the recognition of the active appropriations that adults make in diversified and mutable interactional contexts.

Keywords: Upbringing and child education; Socialization; Family practices; Interactional contexts

Video resumen / video abstract: <https://youtu.be/oPAkBnliRQY>

Sobre los autores

Laura Santillán

Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

correo-e: laurasantillan@gmail.com

Cita del artículo

Santillán, L. (2018). La educación de los hijos no es asunto “privado”: Notas sobre la naturaleza abierta y relacional de la crianza y educación infantil en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 14(2), 1-15. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

--- Fecha de recepción (14/06/2017) / fecha de aceptación (18/01/2018) ---

El presente artículo abordará perspectivas y prácticas que hombres y mujeres, en función de su pertenencia a grupos familiares, ponen en juego al criar y educar a sus niños en áreas urbanas marginales del Gran Buenos Aires. En Argentina, dentro de las instituciones destinadas a la escolarización y el cuidado infantil es usual que, al hacer alusión a las estrategias educativas familiares, no sólo se enfatice la falta de “conocimiento especializado”, sino se tienda a realzar el carácter individual y privativo de las acciones. Cuando las referencias recaen sobre familias de sectores populares, estas explicaciones suelen exaltar una suerte de “cultura de la pobreza”, componiendo una visión sesgada que resalta la persistencia de valores tradicionales y propende a sostener que estos valores son compartidos homogéneamente, caracterizándolos por una alarmante ausencia de “previsión” y de “organización”.

Aunque estas referencias no son exclusivas del magisterio ni de quienes trabajan a diario con niños en espacios barriales y comunitarios. Paralelamente, en la bibliografía especializada que se difunde en nuestra región, son frecuentes las descripciones acerca de prácticas relativas al cuidado y la crianza en las que se asumen ciertos términos y atributos que corresponden a clasificaciones dominantes naturalizados como hechos universales (González, et al, 2014; Martínez González, 2016; Rodrigo, 2006 y Tuñón y Salvia, 2012). Nos referimos a una innegable predisposición de abordar la crianza y la educación a partir de presupuestos previamente definidos, que recuperan parámetros socialmente asentados de aquello que se considera “normal” y “anormal” para con los niños, excluyendo analizar en profundidad procesos más amplios ligados a condiciones de posibilidad y a las respuestas creativas de las personas.

De algún modo, desde perspectivas sociales y académicas, las prácticas educativas familiares por lo general quedan ancladas a una esfera “privada” que parece no tener relación activa con el contexto y en donde el origen de las decisiones se circunscribe a las fronteras internas de los núcleos domésticos. Como si, además, los asuntos relativos a la crianza y a la educación se tratasen de hechos automáticamente consensuados y homogéneamente compartidos. Este no es el caso de una serie de estudios que, desde la psicología y antropología sociocultural, contribuyen a confrontar concepciones naturalizadas sobre la educación infantil y la vida familiar y comunitaria (Bronfenbrenner, 1987, Lave, 1996, Fonseca, 1998, Scheper Huges, 1999, Franzé Mudanó, 2002, Paradise y Roggof, 2009, Achilli, 2010, Cerletti, 2014, Neufeld, et al, 2015).

El propósito de este trabajo es contribuir, a través del análisis antropológico, al reconocimiento de los complejos procesos (sociales y cotidianos) que intervienen en las iniciativas familiares dirigidas al cuidado y a la educación infantil. Apoyándonos en nuestros registros etnográficos, desarrollamos este propósito general a través de dos objetivos específicos. El primer objetivo refiere al interés por develar el carácter dinámico de las decisiones adultas, registrando para ello las estrategias que producen las personas asociadas a su experiencia de clase y condiciones de vida. El segundo, propone focalizar en la naturaleza relacional de las prácticas familiares, ahondando en los múltiples contextos de interacción y socialización de los cuales se nutren las personas en sus procesos de actuación. Es nuestra hipótesis que pese a las condiciones de vida estructurales, las cuales imprimen una influencia insoslayable en las rutinas domésticas, la toma de decisión por parte de los adultos articula sentidos provenientes de diversas fuentes, que no se circunscriben de manera lineal a las fronteras de la vida “privada” de las personas, ni mucho menos a una restringida e inmodificable “cultura” de clase. En buena medida estas variaciones se producen conforme a apropiaciones activas y en función de relaciones dinámicas que llevan adelante las personas en disímiles contextos de interacción en continua transformación.

Metodología y perspectiva del análisis

Los resultados que presentamos surgen de una investigación antropológica, con perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009). El análisis es tributario de un conjunto de estudios que nos anteceden y de propuestas teóricas y metodológicas construidas principalmente dentro del campo de la Antropología Social y la etnografía de la educación, sobre todo en su tradición latinoamericana. La “etnografía educativa” ha tenido un desarrollo sugestivo en Latinoamérica, mayormente a partir de los trabajos que inauguran Ezpeleta y Rockwell, 1985 y E. Rockwell, 2009, que al mismo tiempo se complementan con diversas

corrientes dentro y fuera de nuestro país (Achilli, 2010, Batallán, 2007, Díaz de Rada, 1996, Neufeld, 2014). Esta tradición, asumida en forma prolífera en Argentina, recuperó tempranamente teorizaciones *gramscianas* y el interés por comprender articulaciones dinámicas entre la educación, los procesos de reproducción social y la producción cultural (Levinson y Holland, 1996).

En la antropología, la relación concerniente a la crianza y las especificidades que la misma asume en cada conjunto social ha sido revisada desde diversos paradigmas. En los inicios de la disciplina, los aportes del *culturalismo* norteamericano permitieron discutir la concepción generalizada acerca del carácter universal de la crianza occidental, dando lugar al reconocimiento de las variaciones a través de diversos grupos y colectivos socioculturales (Mead, 1978/1935). Pero una de las limitaciones de este paradigma ha sido reforzar un enfoque de la “cultura”, representado en su faceta de pura “imposición” para con los sujetos, moldeando y configurando su personalidad, sumado a la idea de cultura como herencia social y exclusivamente vinculada a los valores compartidos, sin advertir prácticas heterogéneas e influidas por factores históricos y materiales (Levinson y Holland, 1996, Rockwell, 2007).

Pasadas varias décadas desde aquéllas formulaciones clásicas del *culturalismo*, todavía es posible notar algunas de sus pervivencias en estudios sociales, cuyas explicaciones relativas a los “estilos de crianza” quedan asociadas a patrones de comportamientos parentales que además se suponen compartidos de manera monolítica (MacCoby y Martin, 1983). También en los planteos donde la explicación acerca de la diferencia entre los cuidados vuelve insistentemente a referenciarse en “adaptaciones culturales” (Patcher y Dumont-Manthieu, 2004) y necesidades –vistas como intrínsecas- sólo de determinados colectivos y comunidades (Tenorio, et al, 2000). En estos estudios predomina la noción de que a cada conjunto social le corresponde un sistema unívoco de realización y organización de la crianza (González, et al, 2014, Martínez Gonzales, et al, 2016, Tenorio et al, 2000).

Desde fines de los años 70 del siglo XX, estudios provenientes de la psicología cultural y la etnografía han contribuido al reconocimiento del papel activo de las personas en las decisiones y prácticas relativas a la “crianza” y “educación” de los niños, siempre en relación dinámica con los contextos en los cuales tienen lugar (Fonseca, 1998, Hammersley y Woods, 1995, Levinson y Holland, 1996, Paradise y Roggof, 2009). De manera temprana, los abordajes sistémicos y ecológicos del desarrollo humano, destacaron la necesidad de atender a los entornos en donde niños y adultos se desenvuelven, así como sus múltiples interrelaciones llevadas adelante en distintos niveles contextuales (Bronnerferben, 1987). Partiendo de esta perspectiva, atender a los entornos inmediatos implica considerar las permanentes transformaciones que los escenarios atraviesan y la forma en que los procesos más generales son vividos y experimentados por las personas (Lave, 1996, Paradise y Roggof, 2009). Posteriormente, a través de nociones como la de “aprendizaje situado”, los análisis provenientes de la psicología cultural sumarán a estos aportes el interés por la participación de niños y adultos en las actividades cotidianas compartidas y vinculadas a la sociabilidad e interacciones mutuas.

Dentro de la Antropología, distintos estudios han profundizado en las prácticas de crianza y cuidado infantil atendiendo la influencia que ejercen procesos ligados con el poder y la desigualdad (Scheper Huges, 1999), la “producción cultural” (Levinson y Holland, 1996) y “apropiación” que efectúan las personas (Rockwell, 2007). En nuestra propuesta recuperamos muy especialmente la noción de “apropiación”. Esta noción –supeditada a revisiones por dentro y fuera de la antropología en cuanto al concepto de cultura (Sewell, 2005, Vygostky, 2000)-, nos permite comprender la relación activa y recíproca que los sujetos establecen en diferentes ámbitos sociales, y reconocer la incorporación transformativa y objetivación de saberes y prácticas históricamente acumulados (Rockwell, 2007).

En base a estos planteos teóricos, los datos que presentamos se referencian en el trabajo de campo efectuado entre los años 2004 y 2006; y 2012 y 2015¹ en dos barrios ubicados en el Distrito de Tigre, en

¹ Nos referenciamos en dos períodos articulados de investigación: la primera etapa (2004-2006) corresponde a uno de los momentos que constituyó el trabajo de campo relativo a la tesis doctoral culminada en el año 2007; la segunda etapa se desarrolla en el marco de la indagación antropología post doctoral que continúa desde el año 2008.

la zona noroeste del Gran Buenos Aires (GBA), Argentina. La investigación de campo contó como estrategias metodológicas con la observación participante y entrevistas antropológicas (Achilli, 2005).

Respecto a la observación participante, seguimos los fundamentos forjados a lo largo de la antropología, de permanencia prolongada en el terreno y registrando desde la perspectiva etnográfica distintos eventos propios de la vida cotidiana de los espacios que comprendieron nuestro trabajo de campo (Rockwell, 2009, Achilli, 2005). Si bien, el desarrollo más amplio de la investigación comprendió instituciones educativas formales (escuelas primarias y jardines de infantes), centros infantiles comunitarios y barriales (comedores, cooperativas, espacios religiosos y recreativos); aquí recuperaremos nuestra interacción directa en los hogares y domicilios familiares de los niños y las niñas que conocimos en las instituciones barriales en las cuales participaban. Entre los años 2004 y 2006 nos dedicamos al trabajo con las familias pertenecientes al barrio Reconquista (Tigre, GBA). El contacto con las familias tuvo lugar en el marco de eventos organizados por las instituciones, entre los cuales se destacan: actos escolares, horarios de entrada y salida de la escuela y centros de apoyo escolar, festividades, reuniones a cargo de las organizaciones sociales, peregrinaciones religiosas. Entre los años 2012 y 2015, el foco del trabajo de campo tuvo lugar en el Barrio Arroyo I (Tigre, GBA). En este asentamiento, el contacto con las familias aconteció con mayor centralidad en relación a los eventos organizados por las instituciones de los Jardines de Infantes, Centros de Desarrollo Infantil y cooperativas comunitarias de trabajo. Los intercambios sostenidos en el tiempo con las familias involucró en el caso de muchas de ellas interacciones dentro de los hogares, así como también el acompañamiento de progenitores y tutores en sus tránsitos cotidianos (la gestión de turnos en el centro de salud, búsqueda de los niños en los espacios escolares, pedido de algún subsidio en centros barriales y casas de vecinos). En las interacciones con las familias, hemos incluido la observación sistemática de todo aquello que acontecía en los entornos domésticos y barriales que compartimos, así también participamos en actividades cuando las mismas tuvieron lugar o emergieron en el proceso de la observación participante (Rockwell, 2009, Guber, 2011). En relación a la observación participante, hemos tomado notas in situ, así también nos hemos abocado a la producción de registros ampliados a posteriori de la jornada de trabajo de campo y procurando en ellos textualidad etnográfica y descripción densa (Achilli, 2005, Rockwell, 2009).

En relación a entrevistas, sin descuidar los intercambios llevados adelante con docentes, educadores populares y referentes barriales, en el presente análisis nos basamos fundamentalmente en los intercambios llevados adelante con los familiares de los niños. De un total de 45 entrevistas, 35 fueron con mujeres adultas y 10 con hombres. En 9 casos se efectuaron de manera conjunta con ambos progenitores de los niños. Las entrevistas, grabadas en audio, fueron realizadas mayoritariamente en los domicilios particulares de los tutores de los niños, y en un número menor en organizaciones sociales: en centros de apoyo escolar y centros de desarrollo infantil comunitario. En términos metodológicos, hemos optado por un formato de entrevista *no directiva* (Guber, 2011), de tradición antropológica, que pondera la situación "cara" a "cara" y la confluencia de distintas reflexividades (Guber, 2011, Rockwell, 2009). En un número importante, las entrevistas se llevaron adelante a través de la perspectiva biográfica y la intención de construir relatos de vida (Berteaux, 1999). Más que la inquietud por la reconstrucción de historias de vida, nos interesaron los procedimientos de *semantización*, es decir, los modos en que los entrevistados han significado sus vidas, trayectorias y decisiones en su vida diaria (Berteaux, 1999). La selección de personas citadas no responde a parámetros de representatividad del universo total, sino a la potencialidad para dar cuenta de dimensiones comprendidas en los objetivos punto de partida.

En cuanto al análisis, nos hemos basado en las estrategias proporcionadas por la perspectiva etnográfica con el fin de lograr una reconstrucción densa de los procesos bajo estudio. Al respecto, este análisis incluyó procedimientos tales como: la *interpretación* de los registros (en tanto comprensión del significado de los discursos y las acciones), la *reconstrucción* de las redes de relaciones y tramas de los procesos, la *contextualización* y *contrastación* etnográfica de los eventos y discursos registrados (Rockwell, 2009).

Prácticas relativas a la crianza² y la educación: Sobre las bases materiales de la vida de las familias de los barrios

Los barrios Reconquista y Arroyo I son asentamientos urbanos ubicados en el noroeste del Gran Buenos Aires, Argentina³. En estos barrios, pertenecientes al segundo cordón que rodea a la Ciudad Capital de Buenos Aires, el desarrollo de la vida se asienta en una férrea persistencia para afrontar las numerosas dificultades que implica residir en esas zonas. Las casas, levantadas en su mayoría sobre fracciones de tierra no apta para el hábitat, van sorteando arroyos y afluentes de agua contaminados por desechos fabriles. Estos asentamientos no cuentan con redes públicas de servicio de agua potable ni mucho menos con la eliminación de aguas servidas. La falta de arboleda y parqueización –generalizada en otros barrios del Gran Buenos Aires–, se contrarresta con las formas creativas en que los pobladores reorganizan su lugar de residencia y los pocos espacios de uso comunal. Y es usual que los propios vecinos construyan espacios autogestivos de áreas de esparcimiento para los chicos (reciclando materiales de todo tipo), incluyendo canchas de fútbol, en parcelas de tierra no ocupadas con viviendas.

En un alto porcentaje, los grupos familiares que habitan los barrios Reconquista y Arroyo I padecen importantes privaciones económicas. Transcurridos los años posteriores a la crisis económica y política que vivió la República de Argentina en el año 2001⁴, si bien varios pobladores retornaron a algún tipo de ocupación en el mercado formal de trabajo, un gran porcentaje de los adultos a cargo de hogares continuaron desarrollando actividades informales como cuentapropistas (trabajos en el área de la construcción, compra y venta de elementos reciclables juntados en la calle, cuidando a niños y ancianos o limpiando casas de familia, siempre recibiendo baja remuneración). La mayoría de los pobladores de estos barrios son receptores de subsidios que el Estado argentino ha venido ejecutando desde el inicio del nuevo milenio a través de diversos programas sociales⁵.

Es preciso recalcar que los hombres y mujeres habitantes de los barrios populares de la periferia metropolitana bonaerense, llevan adelante acciones tendientes al cuidado y la educación de sus hijos sorteando importantes vicisitudes materiales y la falta de acceso a un conjunto de derechos básicos para el cuidado infantil. En los intercambios y encuentros que mantuvimos con las familias⁶ relevamos un conjunto de derechos cercenados, relativos a la salud⁷, la educación formal⁸, la alimentación, el esparcimiento y al acceso a una buena condición habitacional y la planificación urbana. En relación a este último punto, en el desarrollo de la vida de los pobladores, no son inusuales los accidentes con riesgo de

² En nuestro planteo, el término de *crianza* no se restringe al momento de la lactancia del niño, ni se acota a un período etario (marcado por los primeros años de vida) sino que comprende, en términos antropológicos, a un conjunto amplio de prácticas y relaciones que los adultos identifican para con la atención infantil y connotan como crianza y que puede comprometer acciones relativas al *cuidado*, el *esparcimiento*, la *salud*, la *alimentación*, las *experiencias formativas*, entre otros (Santillán, 2013).

³ Se denomina Gran Buenos Aires al conglomerado urbano formado por 24 distritos que rodean a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esta zona se fue poblando en diversas etapas y se caracteriza por concentrar un tercio de la población total de nuestro país.

⁴ Nos referimos al proceso de crisis y recesión productiva que, como efecto de las políticas neoliberales implementadas en la década de los años 90 en Argentina, se profundizó a inicios del nuevo milenio dando lugar a la secuencia de movilizaciones y estallidos populares acontecidos los días 19 y 20 de diciembre del año 2001, la cual derivó en la destitución del entonces presidente constitucional Fernando De la Rúa.

⁵ En el período del trabajo de campo, se tratan fundamentalmente de Programas de Transferencia Monetaria Condicionada, entre los cuales se destacan “Jefas y Jefes de Hogar Desocupados”, “Familias por la Inclusión Social”, y “Asignación Universal por Hijo para Protección Social”.

⁶ En este texto aludimos alternadamente a las categorías de grupo “doméstico” y “familia”. Desde nuestros presupuestos teóricos, la centralidad está puesta en la recuperación que hacemos de esta esfera de la vida social como dimensión que, en nuestra perspectiva, no alude a lo “privado”, ni se opone dicotómicamente a lo político/jural, ni a lo público. Tampoco se restringe a las nociones en donde “familia” y lo “doméstico” constituyen el espacio natural de reproducción, sino de relaciones sociales que van más allá de los lazos de sangre (Bourdieu, 1998).

⁷ Los barrios sólo cuentan con centros de atención primaria de la salud y es escasa la cantidad de profesionales para la demanda diaria. Y en caso de sufrir enfermedades de mediana y alta complejidad, los pobladores deben trasladarse a centros ubicados en las cabeceras de los distritos o en la Ciudad Capital de Buenos Aires, y recorrer muchos kilómetros en un sistema de transporte público con serios problemas en la frecuencia y el estado de las unidades.

⁸ En ambos barrios, las vacantes para ingresar a las escuelas primarias, secundarias y Jardines de Infantes públicos son insuficientes para cubrir las solicitudes de las familias.

muerte –o la muerte misma-, debido a las recurrentes inundaciones que soportan los barrios por falta de mantenimiento de los desagües de arroyos y ríos, sumados a accidentes viales debido a la escasa señalización de las rutas que los atraviesan⁹.

Paralelamente a estas condiciones, para quienes habitan en las conurbaciones, son muy palpables una serie de transformaciones ocurridas en los asentamientos. En trabajos previos hemos abordado esos cambios en el escenario de la vida local que influyen en las formas de sociabilidad, la interacción entre vecinos, pero sobre todo en un incremento preocupante de la violencia (Santillán, 2012, 2013). Los barrios elegidos para la investigación sobresalen porque son calificados como espacios peligrosos y de alto riesgo para quienes los visitan, calificación que suele omitir estos mismos riesgos para sus pobladores. En conjunto, se trata de una percepción y experiencia que recupera visiones y estigmatizaciones históricas respecto a los barrios populares en nuestra región, que a la vez se reactualiza a partir de una serie de hechos puntuales que toman público conocimiento¹⁰.

Ahora bien, la situación social de las familias y la vida en los barrios no significa excluir del análisis la manera en que los pobladores se posicionan frente a estas vicisitudes, ni mucho menos obviar sus estrategias tendientes al cuidado y la crianza de los hijos. Tal como desarrollaremos, pese a estar marcados por las condiciones de vida, los familiares de los niños accionan prácticas que relativizan cualquier intento por comprender las iniciativas sobre la crianza y la educación como hechos mecánicamente derivados de la posición social.

Prácticas de crianza y alteraciones activas en el curso de vida de las personas

El trabajo de campo nos dio la oportunidad de ponernos en contacto con un universo amplio de núcleos familiares involucrados en la crianza de los niños. Mientras que en algunos de estos núcleos los niños estaban al cuidado de ambos progenitores, en muchos otros esta responsabilidad recaía en uno solo (generalmente la mujer), o bien –en un número alto- el padre con su nueva pareja. Asimismo nos encontramos con experiencias de crianza a cargo de abuelas y/o tíos y distintos parientes. La composición de las familias también difería en cantidad de hijos y en cuanto a la incorporación -o no- en el núcleo doméstico de otros parientes y/o personas del entorno próximo. En relación a la crianza y el cuidado, uno de los aspectos a destacar es la heterogeneidad de decisiones y prácticas que los núcleos domésticos ponen en juego, independientemente de las composiciones a las cuales nos estamos refiriendo.

Según constatamos, entre nuestros entrevistados, las acciones destinadas a los niños son muy variadas y raramente se reiteran sin modificar las pautas de cuidado recibidas. El origen social impone una incidencia inevitable, puntualmente en las posibilidades de acceder a una buena nutrición, salud y bienestar. Pero en términos de “hábitos” y “rutinas”, nuestra experiencia en el territorio nos permite afirmar que difícilmente sea posible englobar las decisiones familiares a una cerrada “cultura de clase”, que impone sentidos monolíticos.

En el transcurso de la investigación, la entrevista realizada a dos matrimonios, Gladys y Daniel; y María y Esteban, con niños pequeños a su cargo, es elocuente para documentar toma de decisiones y estrategias que matizan supuestos vigentes sobre la persistencia de una pura continuidad de las tradiciones de crianza heredadas. Al matrimonio de Gladys y Daniel lo conocimos en circunstancias en que Micaela, la hija de ambos, transitaba el período de “adaptación” en el centro infantil comunitario en el que realizábamos el trabajo de campo en el barrio Arroyo I. A contrapelo de percepciones que adjudican a la

⁹ A lo largo de la investigación tres mujeres adultas habían perdido a sus hijas en accidentes vinculados al tránsito, cuando circulaban como peatonas en las rutas que atraviesan los barrios.

¹⁰ La ubicación estratégica de estos barrios próximos a autopistas que los unen con importantes ciudades (como la de Buenos Aires) y también con rutas nacionales y provinciales fomentó su uso como “aguantadero” [refugio] para secuestros extorsivos y robo de automotores para el desguace y posterior venta de sus partes -sucesos puntuales que generan una cobertura exhaustiva por parte de la prensa televisiva y escrita-, y es debido a éstos hechos que tanto taxis como ambulancias se nieguen a ingresar.

clase obrera un innato desinterés en la educación de los hijos, Daniel, empleado con salario de rango básico, había solicitado a la empresa en donde trabajaba su receso vacacional para que coincidiera con el ingreso de su hija al Centro infantil. Justamente, cuando se produjo este hecho, pautamos la entrevista en el domicilio de Gladys y Daniel, y fueron ellos mismos -por considerar el tema de la crianza como un asunto muy importante- quienes invitaron a sus vecinos, María y Esteban.

Los matrimonios, cuyas edades rondaban entre los 28 y 35 años, tenían una particularidad en común: uno y otro se habían mudado recientemente a este asentamiento popular. Si bien el barrio de origen, popular también, era querido, y la pérdida de la ayuda familiar para el cuidado de los niños se hacía sentir, justamente la decisión de mudarse mucho tuvo que ver con romper lazos y formas de sociabilidad de la parentela primaria: *"acá estamos tranquilos, no hay ruido, ni música alta, ni peleas. Allá mi familia está a los gritos, a las peleas, que esto y que lo otro. Nos vinimos a hacer una nueva vida, tranquila, lejos de todo"*, los resumía Gladys.

En la crianza de sus hijos, estos jóvenes padres suelen incluir instrucciones detalladas sobre un buen comportamiento social. María, en la entrevista, en diferentes momentos insiste en este aspecto: *"ves hijo -le digo yo siempre-, éso no se hace..., vos no tenés que hacer eso..., ésto nunca lo tenés que hacer"*. En muchas oportunidades fuimos testigo del modo en que Gladys y Daniel se dirigían a sus hijos, con orientaciones claras acerca de la forma en que había que conducirse en una serie de circunstancias y situaciones, buscando prevenir riesgos en el nuevo lugar de residencia. Daniel, desde adolescente, arrastra consigo situaciones barriales conflictivas, y en la actualidad, siendo adulto, intenta evitar que sus hijos pasen por episodios similares. En el desenvolvimiento de las personas, las acciones y experiencias acontecen siempre dentro del ambiente en donde se vive (Bronfenbrenner, 1987). Estudios etnográficos y la psicología sistémica y cultural concuerdan en que el sujeto no queda inexorablemente atado a las directrices que le imponen sus ámbitos de pertenencia (Bronfenbrenner, 1987). En la interacción persona-contexto, la relevancia está dada por el modo en que cada sujeto interpreta y experimenta las situaciones que le toca vivir y, en ese proceso, actúa sobre ellas, en muchas ocasiones transformándolas (Bronfenbrenner, 1987, Lave, 1996, Rockwell, 1997).

En relación a nuestros jóvenes entrevistados, ambos matrimonios coincidieron en que la crianza recibida los ha influido de manera definitiva: *"haya sido buena o no"*. Mientras María y Esteban no dudaron en señalar que ellos intentan continuar con la enseñanza heredada de su familia; Gladys y Daniel, contrariamente, marcaron un importante punto de inflexión. Gladys, distanciándose de sus hermanos que *"lo repitieron todo, hacen exactamente lo mismo [que sus padres]"*, busca algo muy distinto para los suyos y trabaja duro para lograrlo. Del mismo modo Daniel fue contundente en ése sentido:

Yo pienso que uno, principalmente, toma de lo que vivió. Y eso lo refleja en sus propios hijos. Y cosas que uno hizo mal, no quiere que su propia familia lo pase [...] La calle ayuda a que cambies. No sé, es algo como para que él (por su hijo) pueda evitar lo antes posible y no se meta en cosas que uno se metió [...] yo no quiero que mi hijo sea lo que yo soy. Es el concepto. La pregunta es ésa, la respuesta es ésa. Yo no quiero que mi hijo sea lo que yo soy. Yo quiero que mi hijo sea otra cosa, él decidirá". (del Registro de la entrevista con los matrimonios Daniel, Gladys, y María y Esteban, Barrio Arroyo I, marzo de 2015).

En el desarrollo de la investigación un elevado porcentaje de nuestros entrevistados se refirió a las decisiones de cómo criar y cuidar a los hijos, y sus ejemplos volvieron a reproducir la experiencia de cómo fueron tratados en la niñez. Así sucedió con Clara, una mujer de 27 años pobladora del barrio Reconquista, divorciada por problemas de violencia con su marido. Para ella, su crianza materna la marcó "a fuego": la disciplina y rectitud que ejerce con sus hijos es un "calco" de la ejercida por su madre. Pero a diferencia de lo vivido, esta joven madre ha decidido resguardar a sus hijos de la violencia y enseñarles a velar por sus derechos.

Si bien algunos hombres y mujeres nos expresaron su interés por perpetuar las enseñanzas provenientes de su familia de origen, muchos entrevistados marcaron distancia entre sus decisiones para con los hijos y la crianza recibida. Al respecto, en una entrevista individual, Julio, un padre de mediana edad, a quién conocimos en una cooperativa de trabajo en el barrio Arroyo I, con hijos de 6, 15 y 25 años, expresaba

porfiadamente su inquietud por quebrar un destino que -desde la generalización social- pareciera presentarse sin ninguna alteración:

"Yo, sabe doña, siempre le digo a mi hijo, qué increíbles las cosas que yo viví, tan diferentes a las que él vive. Porque yo viví en la calle, ¿me entiende, Doña? Como mis padres nos maltrataban, con mi hermanito nos metimos en una casilla. Nos quedamos a vivir ahí solos. Justo era un momento de necesidad, mi abuela trabajaba todo el día, así que con mi hermanito y mis amigos vagueábamos todo el día. Yo, sabe Doña, en lugar de entrar a la escuela, las raras veces que iba, me juntaba con unos viejos borrachines que había por ahí. Pasaba días sin ir a la escuela. Yo estaba ahí con mi delantal y el cuaderno afuera de la escuela, ¿me entiende, Doña? Pero yo, para mi hijo quise y quiero otra cosa. Yo le doy todas las comodidades para que se dedique sólo a estudiar, que no pase lo mismo que yo. Él tiene que terminar la escuela y los estudios. Ya le dije que si termina los estudios, le construyo la casita arriba de la nuestra". (Entrevista con Julio, barrio Arroyo I, mayo de 2013).

Estas experiencias alusivas al cuidado recibido de las generaciones que anteceden a las personas se recuperan de manera activa y sin líneas de continuidad fija, pero paralelamente la variedad de sentidos en las visiones y toma de decisión sobre la crianza y la educación tiene lugar incluso en relación a la trayectoria de un mismo sujeto: constituido éste jefe/a de un grupo familiar.

Al respecto, nuestra indagación en el terreno nos acercó a un número importante de familias compuestas por muchos hijos, núcleos conyugales –o monoparentales- cuyas proles superan los 7 hijos, llegando en algunos casos hasta 12¹¹. El conocimiento y contacto con estos núcleos familiares y los adultos jefes de hogar es sustantivo por la variabilidad de formas en que se produce la crianza y la educación en un mismo núcleo doméstico. Incorporar el conocimiento de estas familias resulta relevante porque nos permite ahondar en la dimensión doméstica, tomando distancia del vigente reduccionismo y las miradas esencialistas que suelen recaer sobre ella. En ocasiones las representaciones acerca de la cultura y lo cultural como dimensión "explicativa" del comportamiento social no se restringen a la manera en que recae la pertenencia étnica o nacional sobre determinados grupos, sino que se extiende a la institución "familia" solíendola caracterizar a través de rasgos de perdurabilidad permanente. En todo caso, parafraseando a Pierre Bourdieu (1998), es fácil advertir cómo, desde el sentido común generalizado, la posición que suele tener lugar de "familia" nos lleva casi irremediabilmente a una imagen de "universo homogéneo", cuando no entelequia que sobrevuela a los sujetos. Desde estas construcciones se pierden de vista trayectorias individuales, pero sobre todo el carácter provisorio no sólo de situaciones y eventos familiares, sino de las características en que son asumidos y significados por quienes integran dichos núcleos domésticos.

El registro etnográfico confronta con estas representaciones sociales donde las decisiones relacionadas a la crianza y el cuidado parecen persistir ancladas a un "capital cultural" de las propias familias que se reitera sin modificarse. Algunas representaciones sociales quedaron testimoniadas por los hombres y mujeres que criaron a una prole numerosa a lo largo de dos generaciones: Una es la experiencia de Juana. A esta mujer de 48 años la conocimos en 2006 realizando el trabajo de campo en el barrio Reconquista. Juana tenía problemas con uno de sus hijos varones. En muchas ocasiones nos cruzamos a esta madre en la vía pública, debía trasladarse a juzgados o secretarías estatales de atención a la familia. Y en una de las entrevistas nos comentaba en relación a la crianza de sus hijos:

J: Yo tengo 10 hijos, yo tengo mis cuatro hijos mayores con mi marido propio, después tengo uno que no está conmigo que tiene un problema en un riñón, él no está conmigo, está con otra familia. Después tengo el otro que se quiso quedar con mi hermana, pero bueno él viene todos los días a mi casa, él está. Después tengo a los más chicos, con mi segundo marido. El mayorcito de la pareja que tengo ahora tiene 15 y el último tiene 6.

E: Contame: ¿Cómo fue la crianza con tus hijos?

J: Algo que tengo muy claro es que fueron muy distintas. De mis chicos grandes fue la lucha, a los golpes me salieron buenos. Por ahí en el estudio no salieron bien, pero salieron buenos y trabajadores. Hay uno que me salió mal pero bueno..., que se droga. Los que tengo ahora no me salieron del todo buenos, pero

¹¹ De las 45 entrevistas que realizamos 15 familias estaban formadas por más de 7 hijos.

yo estoy más firme con la escuela, por ejemplo. Creo que yo tomé otras decisiones. Uno va cambiando. Antes, quizás porque era más jovencita, perdía el control sobre si los chicos iban a la escuela o no. O los dejaba de mandar. Ahora sé que eso [la escuela] es importante, entonces, por ahí tengo más trabajo porque es otra época. Pero ahora tomo otras decisiones. Son dos cosas completamente distintas, como si fuésemos dos familias.

(Entrevista con Juana, Barrio Reconquista, septiembre de 2006).

En la indagación en terreno, del mismo modo, tomamos contacto con Viviana, una mujer de mediana edad con muchos hijos a su cargo. Viviana enviaba a sus hijos menores a la escuela pública en que hacíamos trabajo de campo en el barrio Arroyo I. Era una pobladora muy conocida por todas las maestras. Si bien ella y su esposo padecían severos problemas económicos, trataba hasta donde podía de colaborar con la escuela participando en actividades o llevando materiales que suelen pedir los maestros. En las numerosas charlas que fuimos estableciendo con esta pobladora, sus dichos recurrían sobre la manera en que llevó adelante la crianza y la educación de sus hijos. Todas sus preocupaciones quedaron planteadas en la entrevista que le realizamos:

V: Yo crié 11 hijos. En realidad tuve 12, pero una nena se me murió de bebé. Pero la crianza fue muy distinta entre mis hijos. Me refiero a mis hijos grandes y los más chicos. No sé que cosas influyeron, pero con los más grandes yo era algo más descuidada. Es decir, les daba de comer, los atendía, pero por ahí no valoraba otras cosas... Por ejemplo mis hijos grandes faltaron mucho a la escuela, terminó una sola la escuela primaria de grande. Me acuerdo que las maestras venían a buscarlos o por ahí me preguntaban que pasaba. Y yo no sé lo que pasaba. Ahora con la camada de los más chicos me puse más firme en algunas cosas, como el tema del estudio. Por ahí es porque ahora sé que lo necesitan.

E: ¿Pero qué te parece que pasó para que se haga esa diferencia?

V: No sé... Quizás es uno..., vas conociendo más cosas, vas hablando con gente. Creo que en mi caso influyó que me juntara con el grupo de mujeres. Fue un grupo en donde nos juntamos las mujeres que nos gustaba la política. No es que íbamos a hacer “política”, así de ser candidatas en elecciones, éramos amigas que nos gustaba el peronismo, y como una de las mujeres sí estaba en política, nos entusiasmos y nos empezamos a juntar para hacer cosas en el barrio. Creo que eso me marcó un poco, ahí empecé a ver de otro modo la crianza de mis hijos, fue con los menores. (Entrevista con Viviana, barrio Arroyo I, noviembre de 2012).

En un número importante de núcleos familiares, la existencia de una camada de hijos constituida por los “mayores” y otra por los “menores” involucra a formas “generacionales” de crianza que son específicas, no reiterativas. Tal como exponen los relatos de nuestras entrevistadas, diversos motivos conducen a que la toma de decisiones, aún en un marco similar de fragilidad y precariedad material, sea cambiante y muestre importante diversidad. Reconocer estas variaciones en el tiempo -resueltas por un mismo sujeto y/o grupo familiar-, no sólo quiebra la visión de una cultura fija de la pobreza, nos revela el carácter activo y también provisorio -en constante construcción- de las determinaciones y expectativas respecto a la educación de los hijos.

¿Cuáles son los puntos de partida, medios y fuentes de las iniciativas y prácticas familiares en torno a la educación de las generaciones jóvenes?

La educación de los hijos no es un asunto “privado”

Por el hecho de criar y cuidar los tutores de los niños recobran experiencias provenientes de una gama amplia de referencias y ámbitos sociales. Para comprender esa diversidad es importante, al menos conceptualmente hablando, distinguir entre los condicionamientos materiales que padecen las personas, y los *modos* en que resuelven -en esas condiciones- su vida diaria. En consonancia con otros autores, la categoría de *modos de vida* nos dispone tanto hacia las constricciones impuestas por condiciones materiales, como así también a la forma en que los sujetos responden creativamente a dichas constricciones desde la recuperación activa de un bagaje diversificado de experiencias y prácticas sociales (Fonseca, 1998, Scheper Huges, 1997).

La trayectoria de Noemí, una de las entrevistadas que conocimos en el año 2004 cuando realizábamos trabajo de campo en uno de los centros de apoyo escolar¹² en el barrio Reconquista, es significativa por echar luz sobre estas cuestiones:

Noemí, de 33 años, vive en el barrio Reconquista, en Tigre, junto a Marcelo, su pareja. Ambos tienen a su cargo a tres niños: Jessica de nueve años, Nicolás de siete y Melisa de cinco. Marcelo trabaja como peón en la carga y descarga de camiones, mientras que Noemí, en estos momentos, se encuentra desempleada y se encarga de la organización de la casa y la familia. La jornada de Noemí empieza muy temprano acompañando a sus chicos a la escuela. Si toca día de entrega, esta joven madre se dirige a lo de la "manzanera": una vecina a cargo de la distribución de beneficios del programa estatal Más Vida¹³. En la casa de Carmela retira la asignación de leche que le corresponde por su hija Melisa menor de 6 años. Es usual que Noemí se quede unos minutos charlando con la manzanera de su cuadra. Carmela suele aconsejar a Noemí en diversos temas vinculados al crecimiento de los chicos, especialmente de la niña más pequeña de la familia. Esta referente barrial tiene mucha experiencia y Noemí no deja de mencionar lo importante que fueron sus observaciones sobre nutrición y salud. Nada quita que en ocasiones estos consejos queden relativizados por nuestra entrevistada: "Carmela sabe mucho y la sigo en casi todo, menos cuando me insistió en que cambie algunas comidas, ahí recordé las viejas enseñanzas del primer pediatra de mi hija". Tras el almuerzo –come sola, su prole lo hace en la escuela-, Noemí acompaña a sus hijos al centro de apoyo escolar en donde realizan distintas actividades, además de completar los deberes. En relación a su participación como madre del "apoyo", Noemí casi nunca se ausentó de las charlas que se organizaban en el lugar: "siempre voy y saco provecho de lo que me gusta. Hay psicólogas y especialistas y yo me fijo lo que me sirve. A veces es una idea..., una idea que me da vueltas y la tomo y, por ahí, la junto con otra cosa que [...] no sé, escuché en alguna entrevista, en televisión, ponelo". Finalmente, al cierre de la tarde, Noemí recorre nuevamente el barrio para llevar a los chicos al "merendero".¹⁴ El merendero está a cargo de Gloria, su vecina. Noemí tiene confianza con esta mujer, relación que no está exenta de una serie de disidencias. Noemí -Marcelo la apoya- es sumamente clara en este punto, si algo no quiere, como contracara de la ayuda, es que se inmiscuyan por demás en su vida. Gloria, por las capacitaciones que recibe en el municipio, ha alcanzado bastante conocimiento en muchos aspectos, sin embargo, en ocasiones pretende imponer su punto de vista. Noemí y Marcelo nunca estuvieron de acuerdo con que esta referente barrial los aconsejara acerca de los horarios en que sus hijos debían acostarse, y menos en cuanto a las rutinas vinculadas a la calle: "nosotros sabemos dónde están nuestros hijos, y los dejamos hasta tarde en la casa de los tíos ó los padrinos". En distintos momentos fuimos testigo del modo en que Marcelo y Noemí tomaban decisiones sobre qué actividades podrían realizar sus hijos en la vía pública, clasificándolas selectivamente en horarios pre-establecidos. Y en estos últimos meses, Noemí comenzó a participar de un grupo de mujeres organizado en el espacio de apoyo escolar a donde van sus hijos; son reuniones que incluyen un ciclo de cine: "cuando nos juntamos y compartimos las charlas llegamos a buenas ideas, muy importantes".

En los barrios donde llevamos adelante la investigación, como sucede en un número importante de asentamientos del Gran Buenos Aires, las decisiones diarias relativas a la crianza se respaldan con fuerza en interacciones próximas. En la historia de las clases populares urbanas en Argentina, las relaciones de parentesco y vecindad, entre otros, median y mediaron a lo largo del tiempo en la resolución de problemáticas ligadas a diversas cuestiones: vivienda (para la compra y venta de terrenos, préstamo o alquiler de locales y piezas), salud (el cuidado de familiares enfermos, ancianos), conflictos

¹² Bajo el término de "apoyos escolares" se denomina a las iniciativas que realizan organizaciones comunitarias y grupos de vecinos con el fin de ayudar a los niños y las niñas del barrio para completar la tarea que solicita la escuela, juntándolos en domicilios particulares y/o edificaciones de las asociaciones.

¹³ El plan Más Vida es una política estatal compensatoria de la Provincia de Buenos Aires destinada a embarazadas, madres en período de lactancia y niños desde 6 meses hasta el ingreso al primer año de la escuela básica que atraviesan condiciones de vulnerabilidad social. El Plan comienza a funcionar en 1994 con el nombre Plan Vida y cambia de nombre en 2002 por la denominación actual.

¹⁴ Se llaman "merenderos" a los espacios comunitarios que abren organizaciones barriales o vecinos, en donde se ofrece a los chicos, a la salida del horario escolar, una copa de leche.

barriales y la posibilidad de acceder a subsidios estatales (ligados a alimentación y pobreza), y también en función de la educación y el cuidado de los niños.

Hemos podido constatar que en coyunturas de pronunciada conflictividad social y frente a la privación económica, las colaboraciones recíprocas terminan siendo significativas. Marta, una abuela que pese a tener severos problemas económicos se hizo cargo de sus 3 nietos, se apoya en una amplia red de contención conformada por parientes y contactos próximos. Lo mismo le sucede a Patricia, una joven madre pobladora del Barrio Reconquista, que se hizo cargo de sus sobrinos cuando perdieron a la madre.

Ahora bien, en los escenarios donde trabajamos, las interacciones sujetas al cuidado de los niños no podrían circunscribirse de manera absoluta a simples relaciones de “vecindad”. Tal como expone la trayectoria de Noemí –y se refleja en otros testimonios- las resoluciones relativas a la crianza se originan en base a los vínculos que las personas, a razón de sus trayectos cotidianos, sostienen con instituciones y actores colectivos cuya naturaleza responde a procesos sociopolíticos más amplios que la usual relación entre vecinos (aun cuando la comprenda).

Por un lado, muchos entrevistados resaltaron el papel desempeñado por instituciones estatales con las cuales suelen mantener contacto permanente. Carmen, una mujer de mediana edad, quién ha enviado a todos sus hijos a la escuela pública del barrio Arroyo I, la misma en la que fue alumna, descartó consejos provenientes de su familia ampliada, asumiendo las recomendaciones de los maestros titulados. Del mismo modo, Rafael, un hombre de 50 años, viudo, padre de siete niños (algunos jóvenes), ponderó la ayuda sostenida de la escuela y los profesionales del centro de salud del barrio para conducir la crianza de sus hijos cuando su esposa falleció:

Yo sé que solo no puedo. Yo necesito de otros para encaminar las cosas de mis hijos. Siempre que puedo, me doy una vuelta por la escuela. Las maestras me ayudaron siempre. Los doctores de la salita también. A mí me conocen todos y con ellos hablo sobre los problemas que tengo (Entrevista con Rafael, Barrio Reconquista, octubre de 2004).

Por otro lado, de unos años a esta parte, en los barrios de la periferia metropolitana de Buenos Aires, junto con las instituciones estatales tradicionales, un tejido denso de actores e intervenciones sociales son parte del territorio local (Santillán, 2012). El relato de nuestra entrevistada, Noemí, es elocuente de este proceso en el cual las personas encaminan interacciones renovadas con espacios colectivos que se distancian de los formatos institucionales tradicionales. Ángela (36 años), Zulema (32 años) y Clara (29 años), pobladoras del barrio Reconquista, fueron contundentes al expresar la relevancia del Centro de apoyo escolar a donde asistían sus hijos para replantearse aspectos afines con la crianza doméstica. Rosa, una madre que crió sola a su prole numerosa, lo manifestó así:

R: Cuando yo dejé de mandar a los chicos al “apoyo”, ahí me di cuenta qué grande era la ayuda que me daban. Me sentí medio desprotegida, digamos, porque yo con Ramona, con la Asistente Social, con Silvia, con las maestras, la verdad, todos me apoyaron muchísimo con los chicos, porque es feo cuando uno se separa con cinco chicos y uno no tiene apoyo de la familia de uno, ¿no? Entonces uno encuentra ayuda para sacar las cosas de los chicos para adelante.

E: Claro, pero ¿en qué sentido lo dice?

R: En todos los sentidos. Por ejemplo, yo tenía la protección de mis hijos ahí adentro, me los protegían muchísimo. Era una ayuda para ellos y una ayuda para mí. Yo podía sentarme a hablar en cualquier momento, iba hasta ahí a pedir un consejo para tomar mis decisiones. Ahora que mis chicos están grandes, siempre les digo que no nos olvidemos del apoyo. (Entrevista con Rosa, Barrio Reconquista, junio de 2005)

Al recuperar los registros de campo constatamos de manera abarcativa que los padres y familiares de los niños generan sus ideas y decisiones sobre sus hijos en diálogo y ligazón con actores de naturaleza muy variada: educadores titulados y especialistas de la salud, maestros comunitarios, semejantes que ejercen la tarea de ser promotores de salud, vecinas que organizan los espacios de merendero y/o median en la distribución de políticas estatales de asistencia.

Es importante subrayar que ni la presencia de los actores colectivos ni el tipo de interacciones que surgen son azarosas, sino producto de las transformaciones que tuvieron lugar en las últimas décadas en el ámbito donde moran nuestros entrevistados. Estamos aludiendo a procesos de conflictividad social vividos en Argentina, que causaron un fuerte deterioro en las condiciones de los sectores populares, originando réplicas y resistencia gestadas por estos mismos sectores¹⁵.

Si avanzamos en el análisis podemos ratificar que los familiares de los niños, contradiciendo las visiones que suelen delimitar las decisiones parentales a pautas tradicionales y fijas de comportamiento, toman resoluciones cambiantes en base a apropiaciones que ponen en juego (Rockwell, 2007) en procesos de socialización y resocialización múltiples que transitan (Lahire, 2007). En coincidencia con este autor, nos referimos a procesos de socialización múltiple ya que las personas, lejos de integrar un universo monolítico impuesto de manera uniforme, atraviesan constricciones de diversa naturaleza, generando experiencias singulares asumidas activamente (Lahire, 2007).

En el marco de estas interacciones, las cuales se constituyen en matrices significativas de sentidos, las acciones familiares destinadas al cuidado y la crianza involucran movimientos de distinta índole. Por una parte, las entrevistas develan que los tutores de los niños son selectivos con las influencias recibidas. Y mientras recomendaciones puntuales se asumen casi literalmente (sobresalen consejos vinculados a la escolarización, la nutrición, el desarrollo corporal), frente a ciertas sugerencias de la experiencia infantil los adultos abren un campo de disputa: entre ellas se destacan las decisiones relacionadas al juego, la circulación en el espacio barrial y la colaboración en tareas propias del ambiente doméstico y/o consecución de ingresos para el sostenimiento familiar. En la entrevista que le realizamos a Gladys, una madre de 29 años con 7 hijos a cargo, ella explicaba:

G: Yo estoy muy contenta con el "apoyo", me ayudan mucho. Les reconozco eso a los maestros aunque a veces no estamos tan de acuerdo con las cosas de los chicos.

E: ¿Tuviste una reunión con los maestros la semana pasada?

G: Sí, sí. Porque resulta que nosotros íbamos a pedir a la calle, a las casas del otro barrio. Ropa, cartones, diarios, comida... La directora me vio y me empezó a decir un montón de cosas y después fue peor cuando la encontró a mi hija que andaba pidiendo monedas [...]. Agarró y le dijo, adelante de todos los compañeros: "El día que vos me vayas a pedir a mí, yo no te voy a dar nada, y te voy a llevar a la comisaría" ¡Vos a una criatura no le podes decir eso! Entonces yo fui, con mi locura puesta, y le dije: "Usted no es nadie para decirle cosas así a mi hija, y menos delante de sus compañeros". No sé, ellos te quieren obligar, que si vos le pedís un *bow*l de comida, no tenés porque andar pidiendo comida en la calle, pero con un *bow*l de comida no se solucionan pagar el gas, la comida de todos los días, la ropa.

E: Los maestros están muy preocupados porque los chicos piden en la calle. Y no sólo los maestros ¿Qué opinas vos de eso? ¿Cómo ves esta cuestión?

G: Yo, te digo la verdad, prefiero pedir, y no ir con un revólver, y pararme ahí en la puerta del apoyo y quitarles la plata a los maestros como sabemos que hacen muchos, que eran ex alumnos de ellos. Y eso duele más. Para mí así es. Yo prefiero agarrar mi carro y decir, bueno, me voy a juntar tal cosa. O una verdura fea y bueno, me la como y ¡listo! Sé que no está bueno que mis hijos pasen esto, pero yo los cuido y ¡no dejan de ir a la escuela por eso! Ni a la escuela ni al apoyo. Yo lo hablé con los chicos míos más grandes a este asunto. Pero éste es el punto más difícil con los maestros del apoyo, lo reconozco, aunque muchas veces me hacen repensar cosas. (Entrevista con Gladys, Barrio Reconquista, noviembre de 2004).

Y por otra parte, finalizando el análisis, según evidencian los registros, los grupos familiares se relacionan con instituciones que arrastran tradiciones cimentadas en el tiempo, con posicionamientos coincidentes o no respecto a los tutores de los niños. En los escenarios en donde trabajamos, si bien es factible identificar matrices distintivas entre los espacios barriales (unos ligados a la escolarización formal y la salud pública, otros vinculados a la gestión comunitaria y la educación popular), sería desacertado no contemplar continuas reformulaciones promovidas por las influencias que estos mismos espacios reciben

¹⁵ Estos procesos fueron explicados en el pie de página numero 4.

a través de capacitaciones, decisiones internas e intercambios que se van forjando en el tiempo con importante dinamismo.

Reflexiones finales

En el presente trabajo nos propusimos reconstruir las iniciativas y sentidos sobre la crianza que producen adultos vinculados con los niños en su pertenencia doméstica. Este interés se basó en una doble inquietud: por un lado confrontar con las imágenes que sitúan a las iniciativas parentales y familiares como hechos "naturales" y/o ajustados restrictivamente a los límites internos del "universo doméstico". Por otro, el interés ha sido contribuir al reconocimiento de los aspectos dinámicos y relacionales de las iniciativas que los hombres y mujeres llevan adelante y que no se ciñen a una cultura sujeta a su pertenencia de clase, la cual, además, suele ser representada como monolítica.

En enclaves urbanos -sucede lo propio en distintos espacios- las actividades destinadas a la crianza y el cuidado de los hijos incluyen valoraciones, rutinas y determinaciones que forzosamente quedan asociadas a las condiciones de vida de quienes las llevan adelante. Los hombres y mujeres que entrevistamos concretan sus acciones en torno al cuidado y educación de los niños sorteando importantes vicisitudes materiales y restricciones de derechos básicos, pero estas condiciones objetivas no determinan conductas culturales homogéneas y fijas de cuidado. Y aún cuando fuera posible reconocer algunos estilos o formas compartidas de comportamiento, según los registros realizados, podemos decir que no se trata de prácticas culturales interiorizadas e inmodificables de una vez y para siempre, sino de sentidos construidos en contextos variables y ajustados a la experiencia de los propios sujetos, las cuales se renuevan y mutan.

Cuando pensamos relacionalmente las decisiones e iniciativas que realizan los familiares de los niños acerca del cuidado y la crianza, el análisis nos conduce a dos cuestiones fundamentales. Una concerniente a las visiones que construimos en torno a la capacidad de los sujetos de efectuar y conducir sus vidas en realidades determinadas. La noción de apropiación contribuye, en todo caso, a comprender el proceso a través del cual los sujetos responden a los condicionamientos estructurales a partir de la recuperación siempre activa que hacen de los recursos que tienen a mano (Rockwell, 1996). Y al mismo tiempo, desde esta perspectiva conceptual, es posible realzar el carácter hondamente diversificado, provisorio y cambiante de los recursos y los espacios sociales donde las personas estrechan lazos y contactos. En conjunto, estas cuestiones nos conducen a atender la naturaleza historizada y continuamente variable de los espacios, así como las constricciones múltiples que transitan las personas al interactuar en la experiencia.

El análisis realizado nos permitió constatar cómo, al menos en algún sentido, las decisiones parentales y familiares sobre el cuidado y la educación de los chicos son coincidentes con las formas en que el "cuidado infantil" es objetivado en tanto hecho social y político, no sólo en las dimensiones más estructurales (de la política) sino en el plano de las interacciones cotidianas. El registro puso en relieve un conjunto de relaciones sociales donde aparecen sujetos muchas veces "anónimos", aunque no menos relevantes, en los procesos de producción social de la educación y el cuidado infantil.

En nuestro país y región de América Latina, como sucede también en otras latitudes, en las últimas décadas tuvo lugar el desarrollo de un conjunto amplio de políticas destinadas a la atención y protección de derechos de la infancia. Aludimos a iniciativas y acciones programáticas, dentro y fuera del Estado, que se propusieron avanzar sobre situaciones de exclusión y discriminación que padecen muchos niños y niñas. Sin embargo, resulta central llamar la atención sobre el hecho de que en muchos casos las iniciativas que se ponen en juego respecto a los niños incluyen la difusión de determinadas imágenes de infancia y la vida familiar que tienden a postularse como universales aun cuando no sean representativas de todas las experiencias sociales, y portan fuertes supuestos sobre la niñez y cómo deben asignarse las responsabilidades para su cuidado y crianza que, según entendemos, requieren una revisión continua acorde a las realidades y demandas de quienes son destinatarios de las intervenciones. Finalizando el

análisis, y a modo propositivo, entendemos que, en relación a la planificación y la implementación de acciones políticas, atender pues a la dimensión de la vida cotidiana, como así también a los modos en que las personas significan los eventos que les tocan vivir, constituyen piezas claves en los resultados que buscan las intervenciones vigentes. Como expone el antropólogo Cris Shore (2010), lejos de las visiones usuales que tienden a conceptualizar a las políticas como una "cadena lógica" de eventos, que suceden de arriba hacia abajo sin alteración, las intervenciones sociales son actividades socioculturales que, regidas por leyes, están profundamente inmersas en los procesos sociales cotidianos, en los mundos de los sentidos y también de las prácticas (Shore, 2010). Dimensionar estas cuestiones puede resultar favorecedor no sólo en relación a los alcances que proponen las políticas, sino aportando a proyectos que incluso exceden el ámbito gubernamental y provienen de los universos poblaciones a los que cuales se busca garantizar demandas y derechos.

REFERENCIAS

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor. Rosario, Argentina.
- Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social*. Rosario: Labor editor.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico. Su validez metodológica, sus potencialidades. *Cuadernos de Ciencias Sociales. Historia Oral e Historia de Vida*, 18, 1-18.
- Bourdieu, P. (1998). Espíritu de familia. En Neufeld, Grimberg, Tiscornia Wallace (comps.) *Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*, Buenos Aires: Eudeba.
- Bronferbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Cerletti, L. (2014). *Familias y Escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires: Biblos.
- Díaz de Rada, A (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos*. Madrid: Siglo XXI.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. *Educación y clases subalternas en América Latina*, IPN – DIE, México.
- Fonseca, C. (1998). *Caminos de adopción*. Buenos Aires: Eudeba.
- Forni, F. (2002). *De la exclusión a la organización. Hacia la integración de los pobres en los nuevos barrios del conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Ciccus.
- Franzé Mudanó, A. (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y social. Comunidad de Madrid.
- González, R., Bakker, L. & Rubiales, J. (2014). Estilos parentales en niños y niñas con TDAH. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 141-158.
- González Rocha, M. (2002). Los límites de las estrategias de sobrevivencia: Viejos y nuevos enfoques para el análisis de las respuestas familiares y domésticas. *Estudios Del Hombre*, 13, 219-238.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hammersley y Woods (1995). *Género, cultura y etnia. Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós.
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-38.
- Lave, J. (1996). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave (Eds.), *Estudiar las prácticas* (pp. 13-46). Barcelona: Amorrortu.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996). *The cultural production of the educated person*. State University of New York Press.
- MacCoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interactions. En E. M. Hetherington & P. H. Mussen (eds.) *Socialization, personality and social development* (pp. 1-102). New York: Wiley.
- Martínez-González, M. B., Robles-Haydar, C. A., Amar-Amar, J. J. & Crespo-Romero, F. A. (2016). Crianza y desconexión moral en infantes: Su relación en una comunidad vulnerable de Barranquilla. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 315-330.
- Mead, M. (1978/1935). *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Madrid: Laila

- Neufeld, M. R. (2014). El campo de la antropología y la educación en la Argentina: problemáticas y contextos". En Pereira Tosta y Rocha, G. (Eds.), *Diálogos sem fronteiras* (pp. 51-72). Belo Horizonte: Ed Auténtica.
- Neufeld, M.R., Santillán, L. & Cerletti, L. (2015). Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social. *Educação e Pesquisa*, 41, 1137-1151.
- Paradise, R., y B. Rogoff, B. (2009). Side by Side: Learning by Observing and Pitching. *Ethos*, 37(1), 102-138.
- Patcher, L y Dumont-Mathieu (2004). Parenting in Culturally Divergent Settings. En M. Hoghughy y N. Long (Eds.), *Handbook of Parenting. Theory and research for practice*. London: SAGE Publications.
- Pujadas, J. J. (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. En *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativo*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodrigo, C (2006). Creencias y prácticas de crianza en familias pobres del conurbano bonaerense. *Archivo Argentino de Pediatría*. Buenos Aires, Argentina.
- Santillán, L. (2013). Entre la ayuda y el "desligamiento": prácticas y regulaciones cotidianas sobre las familias y el cuidado infantil en barrios populares del Gran Buenos Aires. En *Revista Civitas*, 13(2), 316-335.
- Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Scheper Hughes, N. (1999). *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil*. Barcelona: Ed Ariel.
- Sewell, W. (2005). The concept(s) of culture. *Logics of History. Social Theory and Social Transformation*. 152-174.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de las políticas públicas: reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Antípoda*, 10, 21-49.
- Tenorio, M.C. et al (2000.) *Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas*. Serie Cuadernos de Investigación. MEN: Bogotá
- Tuñón, I. & Salvia, A. (2012). Límites estructurales para el desarrollo de la infancia en contexto de crisis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10, 179-194.
- Vygostky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica, Barcelona.
- Zonabend, F (1986). De la familia. Una visión etnológica del parentesco y la familia. En A. Burguière, C. Klapisch-Zuber, M. Segalen y F. Zonabend (Eds.), *Historia de la familia*. Madrid: Alianza Editorial.