

Trayectorias educativas y cotidianeidad

Una etnografía del problema de la
educación y la experiencia escolar en
contextos de desigualdad.

Autor:

Santillan, Laura

Tutor:

Neufeld, Maria Rosa

2007

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la
obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la
Universidad de Buenos Aires en Antropología

Posgrado

TESIS 5-1-1

FACUL
DE FILOSOFA Y LETRAS
N° 836 573
11 JUL 2007
Agr. ENTRADAS

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DOCTORADO EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y COTIDIANEIDAD:
Una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar
en contextos de desigualdad

Tesista

Laura Santillán

Directora

Lic María Rosa Neufeld *1941*

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

Buenos Aires
Julio de 2007

TESIS
5-1-1

INDICE

INTRODUCCIÓN

El problema y los interrogantes de investigación	3
Antecedentes en estudios sobre trayectorias educativas	12
La perspectiva de análisis	15
La cotidianidad como concepto clave	20
Notas metodológicas	22
Organización de la tesis	27

CAPITULO I

La experiencia escolar y la escuela en contextos de transformación social

La escuela en la perspectiva de los niños: algunos tópicos	34
La escuela que los chicos encuentran y de la cual forman parte	39
La escuela como experiencia cotidiana	43
El “adentro” y el “afuera” de la escuela desde la perspectiva de los docentes y como productividad estatal	55
La escuela en la vida de los niños y la experiencia escolar más allá de la escuela	63
El relato de Camila	65
El relato de Ariel	68
El relato de Javier	72

CAPITULO II

<i>La experiencia escolar en la trama de las iniciativas de educación “complementaria”</i>	76
<i>Los niños y las prácticas cotidianas en los centros comunitarios</i>	79
<i>La “tarea escolar”: articuladora de prácticas y relaciones sociales</i>	88
<i>La experiencia infantil: el pasaje del “sujeto alumno” al “niño”</i>	97
<i>De la “transitoriedad” a la “permanencia”: los centros de “apoyo escolar” y el trabajo en red</i>	104
<i>La escolarización y la educación como campo disputado de prácticas y sentidos</i>	121

CAPITULO III

<i>Una retrospectiva acerca del problema de la educación en la zona norte del Gran Buenos Aires</i>	123
<i>La configuración sociourbana de la Región Metropolitana Norte</i>	126
<i>El “problema de la educación” en la Zona Norte del Gran buenos Aires: los momentos fundacionales</i>	129
<i>“Hacer” la escuela y procesos de organización urbana: Primera etapa</i>	135
<i>Educación, procesos de organización urbana y la intervención de la Iglesia Católica</i>	146

La Iglesia Católica y la modelación (cotidiana) de conductas	154
El <i>apoyo escolar</i> y la organización del asentamiento	164
El problema de la educación como <i>experiencia colectiva</i>	171
 CAPITULO IV	
<i>Educación, modos de vida familiares y relaciones sociales en torno al cuidado de la infancia</i>	176
“Educación”, “socialización” y “vida familiar”	181
Las nociones familiares en torno a un <i>niño bien cuidado</i> en la cotidianeidad de un barrio estigmatizado	186
Las familias y las construcciones de sentidos en torno a la “escolarización”	198
La producción social de un “padre responsable”	204
La “participación” y relaciones de intercambio en torno al <i>cuidado del niño</i>	217
El cuidado de la Infancia como interdependencia, <i>transacción y obligación moral</i>	230
 CAPITULO V	
<i>Trayectorias educativas en los contextos de interacción familiar/barrial</i>	233
Las nociones sobre el cuidado de los niños y la <i>experiencia de la reconversión</i>	238
Las nociones sobre el cuidado de los niños y la <i>experiencia de la “autogestión”</i>	244

Las nociones sobre el cuidado del niño y la experiencia de la "asistencia"	247
Las nociones sobre "un niño bien cuidado" y el "adulto responsable" cuando "lo doméstico" ingresa al espacio "público"	257
Las nociones sobre "un niño bien cuidado" y el "adulto responsable" cuando lo "público estatal" penetra en el espacio barrial	264
Las trayectorias educativas como cruce de movilidades y experiencia relacional	271
A MODO DE EPÍLOGO: ALGUNAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS RECONSTRUIDAS POR LOS JÓVENES	273
REFLEXIONES FINALES	292
BIBLIOGRAFÍA	301

INTRODUCCIÓN

Esta tesis habla de *trayectorias y experiencias escolares infantiles* y también del campo --siempre disputado-- de la *educación*, en los contextos de transformación social y profundización de la desigualdad de estas últimas décadas.

La incorporación de los niños y niñas a la *educación formal* y los procesos de *escolarización masiva* nos depara unas escenas típicas, repetidas. En determinados momentos del día, es previsible que encontremos “*escolares*” transitando por las ciudades, los barrios o parajes, dado que todos ellos deben cumplir con la “*educación obligatoria*”. También es posible reconocer cómo un conjunto de prácticas sociales, llevadas a cabo en las aulas, patios y otras dependencias escolares se realizan “en función” de los niños y su “*preparación*”.

Pero esta relativa continuidad (Rockwell, 1986) de las formas de la *escolarización masiva* tiene una historia que la precede --por cierto reciente-- y se va concretando con variaciones de acuerdo a las coyunturas y los cambios en el contexto mayor. Las *trayectorias educativas* de un número importante de niños y niñas que viven en un conjunto de barrios ubicados en las márgenes inferiores del Río Reconquista, en los partidos de Tigre y San Fernando en el Gran Buenos Aires, incluyen iniciativas y prácticas que integran significativamente a la escuela, pero también se producen al calor de otras múltiples intervenciones sociales que se fueron tejiendo en la historia reciente de estos barrios de la conurbación.

En otros tiempos, en estos barrios, los momentos de mayor movimiento se daban muy temprano por la mañana, cuando los pobladores se trasladaban al lugar de trabajo, principalmente, en fábricas y actividades ligadas con la construcción. De algunos años atrás a esta parte, los traslados de los adultos “por trabajo” comenzaron a suceder en distintos momentos del día, en buena medida hacia mitad de la mañana y por la tarde cuando un porcentaje alto de hombres y mujeres cumplen la contraprestación por el subsidio que reciben por desocupación. También cuando los adultos logran vincularse con formas

temporales de ocupación o concretan estrategias complementarias para la reproducción cotidiana.

Por ello, uno de los primeros movimientos en los barrios pasó a ser la partida hacia la escuela¹. Pese a que los chicos transitan un corto trecho hasta la escuela, este recorrido los va vinculando con distintos sectores del barrio. Aquellos que provienen de las zonas más internas recorren calles que, aún en su mayoría, no fueron urbanizadas. Además de las viviendas que fueron levantándose en distintos momentos de poblamiento, los niños irán dejando atrás distintas construcciones, como las capillas pertenecientes a la Iglesia Católica, templos evangélicos, locales y galpones que albergan a las actividades de diversos movimientos de organización social (de desocupados, políticos, de militancia estudiantil) y que expresan las diferentes intervenciones que permean al barrio.

Los recorridos y *cursos de acción* que a diario realizan los niños, y también los adultos, en esta área del Gran Buenos Aires, con algunas diferencias en los actores que intervienen y los sentidos que se construyen, también se producen en muchos otros barrios y asentamientos de las conurbaciones. A contrapartida de algunas miradas sociales y académicas que suelen concebir las trayectorias educativas infantiles –y sobre todo las trayectorias de los niños de sectores subalternos –, sus “éxitos” y “fracasos” como recorridos aislados o sólo ligados al mundo “familiar”, la *experiencia escolar* se desarrolla en el marco de una densa trama que incluye, como veremos, un conjunto diverso de actores sociales. El marco de esta estructuración y producción de *lo educativo*, no es otro que las transformaciones acontecidas en los últimos años, de cambios en los modos de intervención del Estado y también en las posibilidades y límites para la acción de los sectores subalternos.

La siguiente tesis plantea como problema de investigación *la construcción social de la escolarización y la educación* en momentos de redefinición de los procesos

¹ La vinculación con la escuela, aún cuando es mayoritaria, no cubre a todas las experiencias infantiles. Un número considerable de chicos de los barrios populares en edad escolar están fuera de la escuela y aún cuando se crearon programas oficiales para revertir la situación, las ausencias reiteradas, abandonos temporarios o definitivos de la educación obligatoria suelen ser eventos frecuentes.

de intervención social sobre los sectores subalternos y se sitúa temporalmente entre los años 2001 y 2005.

La construcción del problema de investigación tuvo como uno de sus puntos de partida el reconocimiento de los procesos sociales recientes de desigualdad y marcada conflictividad social y también los cambios en el escenario educativo tras una década de implementación de las políticas de reforma educativa, paradigmáticas de las transformaciones del Estado en los años noventa.

La tesis también parte del reconocimiento de una historia, que comienza en el período de la colonia española en nuestro país, en la cual la intervención sobre *los niños de sectores populares* atraviesa distintos momentos, primero la intervención privada, particularmente de la Iglesia, luego la sociedad de beneficencia, para continuar en una intervención estatal, que bajo el paradigma del patronato de la infancia se centró en la *defensa social*. Una historia que, como marcan diversos estudios, estuvo signada por la definición de la infancia pobre como *sospechosa, peligrosa o necesitada de protección* y que justificó la creación temprana de circuitos diferenciales de intervención respecto a *otras infancias* (Carli, 2002, Costa y Gagliano, 2000).

Los interrogantes de investigación se construyeron en el transcurso mismo de la indagación y discutiendo con otros planteos que también han ofrecido respuestas a cómo se significa *lo escolar y lo educativo* en el escenario actual de profundas transformaciones en las relaciones con el mundo del trabajo, la definición de lo público y cambios en los referentes culturales tanto a nivel local (nacional) como mundial. En los párrafos que siguen me referiré a ello.

Sobre el problema y los interrogantes de investigación

La *configuración* de la *educación* y la *escolarización* de muchos niños, en instituciones tradicionales como la escuela y también en *nuevas tramas de intervención local*, se enmarca en las transformaciones acontecidas en el escenario político, social y económico en las últimas décadas y que produjo un

crecimiento notable de la desigualdad y cambios en las relaciones entre el Estado y la sociedad.

Como señalaron diversos estudios, en nuestra región de América Latina, las reformas en el modelo de Estado, que se aplicaron como adaptación y “respuesta” a las nuevas condiciones de la economía mundial (Grassi, Hintze, Neufeld, 1994), derivaron en profundas transformaciones en el campo de los derechos que durante décadas se forjaron en todo un proceso de construcción hegemónica, lucha y conflictividad (Aglietta, 1979; Duhau, 2001).

Las nuevas políticas de Estado, dependientes de la lógica del mercado, abrieron a la implementación de medidas que provocaron la creciente precarización de las relaciones de trabajo y con ello la fragmentación de los lazos sociales y la creciente vulnerabilidad social (Murmis, 1992, Beccaria y López, 1996). La concentración de capitales produjo, entre otras, la desaparición de un importante número de empresas e industrias (Aspiazú, 1998, 2003, Basualdo, 2001, 2002) y la informalización en la organización del trabajo devino en una creciente degradación salarial que puso en jaque no sólo a los derechos laborales sino al sistema de protecciones colectivas del que gozaban los trabajadores en las décadas previas (Beccaria y Lopez, 1994, 1996, Castel, 1999)².

Como plantean los análisis de Grassi y Bustelo, en el marco de reestructuración en la organización del trabajo y del crecimiento de la tasa de desocupación, las intervenciones sociales del Estado se caracterizan, entre otros, por 1) el peso que cobran dentro de la asistencia social las políticas focalizadas centradas en la pobreza; 2) la orientación hacia la privatización de las prestaciones sociales ligadas al trabajo; y 3) la reorientación de los criterios de cobertura en campos que eran tradicionalmente universalistas como la educación (Grassi, 1997; Bustelo, 1992).

² En definitiva, las economías regionales se han visto en la necesidad de emprender procesos de reestructuración productiva que puso fin al modelo de desarrollo centrado en el mercado interno. La desigual distribución de los beneficios de la globalización afianzó no sólo la brecha entre países sino dentro de las sociedades. Se trata del incremento del trabajo a tiempo parcial, del subempleo y desempleo, pérdida de seguridad en el trabajo, creciente polarización del mercado laboral, procesos de desregulación y diferenciación creciente de las calificaciones.

En nuestro país, los procesos de reestructuración económica y política se inscriben, como sabemos, en movimientos mundiales más amplios que se inician a mediados de la década del setenta, de una crisis en el modelo de acumulación del capital que provocó nuevas condiciones para su reproducción (Aglietta, 1979). La crisis de acumulación referida a la limitación en la capacidad de reproducción ampliada del capital se expresó en la interrupción del crecimiento y la inflación mundial (O Connor, 1987, Moral y Raimond, 1986). La consecuencia de este proceso fue, entre otros, la expansión del capital financiero y el crecimiento de la deuda de los Estados Nacionales, como resultado de la estrategia de recomposición de las tasas de ganancia (Grassi, 2003).

La instauración del “imperativo de la globalización” ha implicado cambios en la composición y espacialización del capital, que han sido cruciales en la constitución de la “unicidad” de nuestro presente (Trouillot, 2001). Y si bien la internacionalización del capital no es un fenómeno nuevo, la novedad está dada en los cambios en la espacialización de la economía mundial y el volumen y, especialmente, el tipo de movimientos que ocurren a través de los límites políticos³. Las esferas de intervención de los gobiernos nacionales fueron cambiando rápidamente y nuevos procesos y prácticas características del estado predominan cada vez más en espacios no gubernamentales como ONGs o instituciones transestatales como el Banco Mundial (Trouillot, 2001). Y esto, como veremos, se torna relevante al momento de analizar las intervenciones actuales en torno a la infancia.

La investigación que sigue se sitúa en este escenario de cambios políticos y económicos y que incluyeron cambios del orden de lo cultural (o las prácticas culturales) y la vida íntima. Varios estudios se dedicaron a analizar las repercusiones que produjeron la dinámica económica de la globalización y la intensificación de flujos informacionales en los referentes básicos de la vida doméstica y las relaciones de proximidad (Ariza y Oliveira, 2002, Bauman,

³ Para el autor, la economía mundial se desarrolla al menos a través de tres modos de espacialización contradictorios pero superpuestos: la flexibilidad aumentada, aunque selectiva del capital, la instauración de mercados de trabajo fragmentados y la integración creciente, aunque desigual, de los mercados de consumo a nivel mundial (Trouillot, 2001).

2002, Bauman, 2003). Según estos autores, en las últimas décadas se produjeron importantes cambios de orden cultural, que configuran nuevos referentes para las identidades sociales. Se alude a cambios en el tipo de lazos sociales (Bauman, 2001), las relaciones entre generaciones, y las configuraciones de la infancia (Carli, 2002, Lewkowicz y Corea, 2004), entre otros, a partir del desarrollo de la tecnología y los massmedia, las nuevas formas de alfabetización, y la sociedad de la “información” (Corea, 2004). Algunos estudios han descrito la condición de las relaciones sociales contemporáneas a partir de la *fragilidad, fluctuación y transitoriedad* (Bauman, 2002) y el *declive de las instituciones modernas* (Dubet, 1999, Duschatzky y Corea, 2002, Lewcowicz y Cantarelli, 1999).

Los cambios en el escenario local y mundial, de redefinición de las relaciones entre el capital y el trabajo, las transformaciones en “los tipos” e “intensidad” de los lazos sociales y la representatividad de las instituciones “modernas” resonaron en los espacios escolares, en los imaginarios de los docentes y también en los estudios dirigidos al mundo educativo. Desde distintas perspectivas, varios autores intervinieron en el debate acerca de ¿Cómo se enseña y se aprende en el mundo actual? ¿Qué sentidos tiene la experiencia escolar en momentos de *declive de las instituciones*?

En definitiva, las transformaciones políticas, sociales, económicas y en las tecnologías de las últimas décadas, en nuestro país y a nivel mundial, dieron lugar a una serie de estudios que en un amplio espectro (y diferencialmente) aludieron al “fin de la escuela”⁴, su “muerte” o a las “nuevas formas de habitarla”. Mientras la declaración del “fin de la escuela” vino de la mano de posturas neconservadoras sobre el “poscapitalismo”⁵ (Druker, 1997), los

⁴ El planteo de la “crisis”, “agonía” y “muerte” de la escuela, en realidad, es de vieja data y en cada contexto de la historia reciente adquirió sentidos particulares. Entre otros, tuvo como referencia a los trabajos de Ivan Illich y Everett Reimer (“Hacia el Fin de la Era Escolar” y “La escuela ha muerto”), que son críticos de “la escuela” que en los años 70 no satisfacía a las demandas de la sociedad. Luego se pueden citar los trabajos sobre la “crisis” de la escuela argentina post dictadura militar (a cargo de Tenti Fanfani, Tedesco, Braslavsky, entre otros). En el contexto de la globalización, “la crisis de la escuela” tiene como referencia los análisis sobre el surgimiento de la “sociedad del conocimiento” a cargo, entre otros, de P. Drucker (1997) y A. Toffler (1998).

⁵ Es claro que la referencia a la “sociedad del conocimiento” y el “fin de la escuela” a partir del avance de las tecnologías, adquirió importantes diferencias según se tratara de planteos realizados en los países centrales o en los periféricos.

segundos planteos apelan a un discurso crítico y cuestionador de los procesos de exclusión social.

Es importante detenernos unos párrafos en el desarrollo de, al menos, dos “respuestas” o “perspectivas” que integran estos segundos planteos acerca de ¿cómo se habita hoy la escuela?, por cuanto son parte de los debates en que se inscribe esta tesis y que intentamos complejizar.

Una de las respuestas se encuadra dentro de la sociología educacional en Francia. Al respecto, el estudio de Dubet y Martuccelli, publicado en el libro “En la escuela: sociología de la experiencia escolar” (1998), es paradigmático por cuanto instala y responde la pregunta ¿qué fabrica hoy la escuela? Pregunta que, como ya señalamos, es parte de los debates contemporáneos sobre la escolaridad. La obra es paradigmática por la influencia que ha ejercido en posteriores estudios, y porque se interroga sobre uno de los ejes de la presente tesis. Para los autores el interrogante central es ¿Qué tipo de actores y sujetos sociales se forman en el transcurso de largas horas y numerosos años en las aulas de escuelas que están en *mutación*? (1998, 2004)⁶.

Para responder a esta pregunta, éstos y otros autores, siguiendo el planteo de lo que se define como “nueva sociología” (Dubet y Martuccelli, 1998), proponen estudios cualitativos en profundidad y toman como recorte empírico escuelas de los distintos niveles educativos en Francia. Según las investigaciones realizadas, a través de lapsos prolongados en el *campo*, estos autores concluyen que los sujetos producen su *experiencia* sobre todo a partir de la capacidad de combinar y manipular las lógicas imperantes en cada uno de los niveles del sistema. Es decir que el análisis de la *experiencia escolar*, antes requiere identificar las nuevas “lógicas” que predominan en la escuela (al menos francesa) de “masas”. Para estos autores estas lógicas son la “socialización”, la “subjetivación” y la “estrategia” (Dubet y Martuccelli, 1998).

⁶ En el contexto de los autores, Francia, se trata del pasaje de la escuela *republicana*, estratificada y regulada, a la escuela de *masas*, que en la fase última se caracteriza por su progresiva diversificación, la entrada de los sectores populares, la irrupción de la cultura del consumo y el quiebre de expectativas de alumnos y docentes; y los docentes con las familias.

Por cierto que uno de los aportes de los autores es el intento de un planteo relacional que permita una revisión de la mirada de la sociología clásica de la relación entre socialización, individuación y escolarización (y sobre todo el replanteo de una concepción mecanicista de la idea de rol). El problema es que la recuperación de la *experiencia escolar*, lejos de un planteo relacional, se basa en un tipo de análisis que mantiene vigentes algunos supuestos tributarios de la sociología durkheimiana y weberiana por cuanto ubican en primer lugar a un actor “ejecutor de funciones”, o de “actuación racional”.

No se puede dejar de reconocer que los autores logran precisar en detalle las lógicas que imperan en cada uno de los niveles del sistema educativo. Pero al hacerlo a través de un “prisma estructuralista”, el análisis se reduce a cómo los sujetos aprenden (o no) a ser “estrategas” de su propia socialización. Uno de los autores citados con mayor frecuencia en los trabajos de esta línea es Pierre Bourdieu y a él deben una mirada que aborda las prácticas de los sujetos, pero soslayando, en definitiva, el carácter activo de la agencia.

Otros trabajos, desde otra óptica, siguen esta línea del debate y se preguntan qué significados adquiere para los niños y los jóvenes –sobre todo de los sectores populares– el tránsito por la escuela en momentos de “declive” de las instituciones modernas (Duschatzky, 1999, Duschatzky y Coria, 2002, Coria y Lewkowicz, 2004) o de profundización de la segmentación del sistema de enseñanza (Kessler, 2002). Los desarrollos de estos autores se corresponden con la segunda respuesta o perspectiva que intentamos reconstruir aquí.

Nos referimos en este caso a trabajos del ámbito local, y que buscan conocer cómo los jóvenes habitan en situaciones de expulsión social. Estos trabajos parten de la presunción del desplazamiento de la autoridad del Estado Nación por la implementación de la lógica del mercado y la pérdida de eficacia simbólica de la escuela moderna como interpeladora de las subjetividades⁷ (Duschatzky y Coria, 2002). Según surge de estos planteos, la producción de subjetividad de los jóvenes de sectores subalternos se construye en términos

⁷ Desde esta perspectiva y retomando a otros autores, el agotamiento de Estado Nación como meta institución también implica el agotamiento de un tipo específico de subjetividad, la subjetividad ciudadana (Lewkowicz y Cantarelli, 2003).

“situacionales” y por fuera de los dispositivos institucionales modernos (Duschatzky, Coria, 2002)⁸.

Este conjunto de estudios, de importante difusión en el campo actual de la educación, abre discusiones interesantes acerca de la ruptura de una suerte de analogía, imperante en la modernidad, entre sus instituciones fundamentales (por ejemplo la escuela, la familia y el trabajo). La explicación de esa ruptura se construye asumiendo como punto de partida algunas hipótesis por cierto contundentes, como es por ejemplo, la destitución del Estado Nación y la pérdida de eficacia de las instituciones modernas, al menos para la configuración de subjetividades ligadas a la ciudadanía.

Se trata de un punto de partida que, si bien es sugestivo, en definitiva no deja espacio para dar cuenta de fisuras, rupturas y continuidades en los procesos de cambio actual. Para estos estudios, declarada “la muerte del Estado”, no pareciera haber otra salida que construir “sentidos” para todas y cada una de las situaciones (Lewkowicz y Cantarelli, 2003)⁹.

Con estos estudios compartimos un interrogante ¿qué experiencias sociales se producen en situaciones de profunda alteración? Y compartimos también el diagnóstico acerca de la pérdida de “representatividad”, al menos relativa, de algunos espacios (familia, escuela, Estado). Sin embargo, el problema es que estos análisis afirman la pérdida de eficacia simbólica de las instituciones modernas (como la familia y la escuela), reconociendo las condiciones sociales de cambio, pero parten de un supuesto que no tiene confrontación empírica ni histórica concreta. Nos referimos al supuesto teórico de que la autoridad de las

⁸ Recordemos que dentro de la antropología, sobre todo a partir de los años 70, se recupera con fuerza la concepción de “sujetos híbridos”, que alude a sujetos que se caracterizan por su flexibilidad, fragmentación, fragilidad e inestabilidad, capacidad de modificación, así como por el dominio de una acción situacional y táctica. Todo un conjunto de planteos, que si bien contribuyeron a cuestionar la idea dominante en antropología de un sujeto monolítico, integrado y auténtico, estos aportes redujeron las posibilidades interpretativas debido a la ahistoricidad y la exclusión de las dimensiones de lo económico y político.

⁹ Los planteos de estos autores de ningún modo son simplistas y no dejan de mencionar que no se refieren a que el “Estado dejó de existir”, sino que en tal caso perdió eficacia simbólica como “ordenador” de experiencias y subjetividades.

instituciones se vincula con su capacidad de interpelar a los sujetos y ponerlos en determinado lugar, en donde el eje ordenador de la experiencia es la Ley¹⁰.

Marcando diferencias los con planteos que analizan la producción de las subjetividades y la *experiencia escolar* a través de un “prisma estructuralista” o en términos “situacionales”, los interrogantes que orientan nuestra investigación se centran en el interés por captar los sentidos que configuran hoy la educación y escolarización infantil en un marco de análisis de corte relacional.

Planteamos un abordaje del *problema de la educación* y la *experiencia escolar* que recupere con especial atención las relaciones y los procesos más cercanos a la vida de los sujetos. Tal como lo han iniciado autores como Rockwell (1985), Ezpeleta y Rockwell (1985), Levinson (2002), Foley (2004), Achilli (2003), Neufeld y Thisted (1999), Batallán (2006), consideramos relevante atender al contexto social en el cual se desarrollan las *trayectorias educativas*, advirtiendo a la vez la cualidad que tienen los sujetos de responder a los condicionamientos estructurales a través de su resignificación y apropiaciones que alteran los sentidos iniciales.

Esto supone otras nociones que servirán de puntos de partida. Entre ellos, considerar que el *mundo social* no es un presupuesto, sino una realidad contradictoria y que está en permanente movimiento (Achilli, 2003). También implica, como desarrollaremos unos párrafos más adelante, una noción acerca de *los sujetos* que se aleja tanto de su consideración dentro de procesos de “destrucción”, como de pensarlos “agentes racionales” y gestores de “estrategias”.

En vista de un enfoque relacional, que busca incorporar las experiencias de los sujetos, las articulaciones con el contexto y la perspectiva del propio investigador, algunas preguntas relevantes del trabajo son ¿Cómo se estructura hoy el problema de la educación dirigida a niños asociados a condiciones de desigualdad? ¿Qué sujetos colectivos intervienen en la problematización de lo educativo? ¿En qué medida las intervenciones de actores de la sociedad civil se

¹⁰ Estos trabajos reciben una influencia significativa de la teoría del psicoanálisis.

vinculan con los modos actuales de intervención del Estado? ¿Qué significados adquiere para los niños asociados a condiciones de desigualdad la experiencia escolar infantil en momentos de redefinición de las formas de intervención social? ¿Qué sentidos adquiere, para los procesos de reproducción cotidianos de las familias, el acceso y la relación con los espacios dedicados al cuidado de la infancia?

El propósito del análisis que sigue es abordar las *trayectorias educativas* infantiles considerando, al menos, dos grandes dimensiones de análisis, articuladas entre sí: Por un lado, interesan los modos actuales de intervención social sobre el *problema de la educación*¹¹ de los niños asociados a la desigualdad, en otras palabras, cómo se estructura y *problematiza* esta dimensión de la vida social. Y por otro, nos interesamos también por abordar la dimensión referida a la *experiencia y los significados* que adquieren para los niños y las familias las iniciativas educativas y de intervención social de las cuales son objeto.

Abordamos el *problema de la educación* y la *experiencia* escolar recuperando como uno de los objetos de análisis las *trayectorias educativas* de los niños, en sus *configuraciones cotidianas*. Consideramos que las trayectorias escolares de los niños o jóvenes, siempre en términos contextualizados y articulándolas con los *cursos de acción* de sus protagonistas, pueden ser un terreno fértil para acercarse a una resolución lo más satisfactoria posible, en torno a la articulación entre la dimensión subjetiva y de la acción de los sujetos y los condicionamientos estructurales.

En consonancia con los cambios en el mundo del trabajo y las formas de intervención social del Estado, en las últimas décadas se ha expandido el estudio sobre trayectorias educativas. Dedicaremos el siguiente apartado a desarrollar brevemente algunas líneas de estudio sobre trayectorias educativas para continuar delineando la propuesta de tesis.

¹¹ La referencia de la *educación* como *problema* implica en la investigación que presento el interés por comprender *lo educativo* como dimensión significativa, estratégica y por ello también disputada, a nivel social y político, por distintos conjuntos sociales y a través de modalidades que fueron variando a través de cada coyuntura histórica.

La tesis cuenta, además, con otros antecedentes de investigación que hemos decidido integrar en cada uno de los capítulos temáticos que la componen.

Algunos antecedentes en estudios sobre trayectorias educativas

La literatura sobre trayectorias escolares es diversa y abarca trabajos provenientes tanto de la sociología, la antropología y las ciencias de la educación. Un rasgo que caracteriza a estos estudios es la centralidad que adquiere la figura de los jóvenes, y no tanto las experiencias infantiles, eje de nuestra investigación (Jacinto, Chain Revuelta, 1993, Sendón, 2005, Cuellar, 2003, Guerrero y Guerra, 2004, Saucedo, 2006). Una tendencia fuerte en estos trabajos es la vinculación que se establece entre las trayectorias educativas y el problema del trabajo (Konterllnik y Jacinto, 1997, Guerra y Guerrero, 2004, Guerra, 2005, 2006).

Dentro de los abordajes sobre trayectorias educativas hay al menos dos líneas de investigación. Una línea aborda las trayectorias educativas con referencia a las entradas, salidas o permanencia de los niños y jóvenes en el sistema escolar (Cuellar, 2003, Chain Revuelta, 1993, 1994). Se trata de trabajos que se plantean los problemas de investigación prácticamente en los mismos términos que la gestión o administración del sistema de enseñanza.

Estos estudios aplican tanto metodologías cuantitativas como cualitativas, pero con el objetivo privilegiado de medir la duración de la escolaridad y el alcance de la acreditación por parte de los estudiantes (Cuellar, 2003). Hay una preocupación por los desempeños y comportamientos académicos, aunque recuperados con referencia a la “aprobación”, “repetición”, o “abandono” de los alumnos (Chain Revuelta, 1993, 1994). Hay también una tendencia en estos estudios a evaluar las elecciones y orientaciones de los sujetos protagonistas de las trayectorias como cuestiones individuales y de acción racional.

La otra línea de investigación, por contrapartida, coincide más con nuestro planteo. Se propone recuperar el carácter experiencial que suponen para los niños y jóvenes las trayectorias educativas, inscribiendo este interés en

problemas que no se restringen a las preocupaciones o demandas de la gestión (Aisenson, 2002; Konterllnik y Jacinto, 1997, Guerra y Guerrero, 2004, 2005, 2006, Saucedo, 2006).

En estos estudios predomina el uso de la perspectiva cualitativa y el enfoque biográfico. En muchos de estos trabajos hay un esfuerzo puesto en abordar la experiencia de los sujetos intentando trascender la dicotomía entre acción y estructura (Guerra Ramirez, 2006, Guerrero y Guerra, 2004, Saucedo, 2006). Es decir que la atención de los cursos de vida incluye tanto aspectos estructurales como la significación que estos rasgos adquieren para el sujeto (Guerra Ramirez, 2006). También se contempla la puesta en acto de estrategias y apropiaciones que los sujetos realizan vinculados con su condición de “jóvenes” (Saucedo, 2006).

Desde nuestro punto de vista, estos abordajes ofrecen aportes relevantes para advertir cómo la relación entre el pasado y el futuro en las trayectorias son más complejas y no ajustadas a simples causas y efectos, y que en tal caso se trata de recorridos, construcciones, que se van dando en el tiempo, y para las cuales no hay sentidos prefigurados (Guerra Ramirez, 2006 y Saucedo, 2006).

En el estudio que sigue continuamos esta línea de indagación, aunque intentamos avanzar sobre algunas cuestiones que suelen estar ausentes en los trabajos sobre trayectorias escolares. Algunas de estas cuestiones son la reiterada omisión de los contextos (nacionales, locales y cotidianos) en los cuales las *trayectorias* se constituyen y construyen, y también las prácticas de los sujetos que protagonizan los recorridos formativos.

Por tanto, consideramos importante aclarar que en esta tesis nuestro uso de la noción de *trayectoria* no coincide con el tradicional, al menos en el campo de la educación. La tesis consistirá más bien en una indagación en la cual importen los recorridos de vida y experienciales de los sujetos, pero describiendo sus contextos de concreción y los cursos de acción de quienes son portadores de esas historias.

Esta reformulación o uso diferencial se basa en la recuperación que hacemos de la noción de *trayectoria* de Michel de Certeau y no de Pierre Bourdieu, como es habitual en los estudios sobre educación. Mientras que para Bourdieu (1997) el concepto de trayectoria (individual) hace referencia a la evolución, en el curso del tiempo, del volumen y estructura del capital de origen, y la trayectoria (social) alude a la carrera de ascenso o descenso social cuya experiencia ejerce un efecto importante sobre las disposiciones y opiniones de origen, en de Certeau, la *trayectoria* no es una situación, ni una figura sincrónica en la vida de un sujeto, sino una sucesión diacrónica de puntos recorridos. Es un cruce de movi­lidades y de *modalidades de acción* (de Certeau, 1996).

Tras el recorrido por los planteos realizados hasta aquí, que aludieron tanto a los cambios sociales y epocales, como a las formas de *comprender* la realidad social y escolar, y en base a la indagación de tipo etnográfica que realicé entre los años 2001 y 2005, sostengo como tesis que:

- 1) las trayectorias educativas de niños asociados con la desigualdad, más que ajustarse a itinerarios aislados o restringidos al contexto de origen (familiar-cultural), se definen en *tramas relacionales de intervención social*, que se forjan conforme a la configuración socioterritorial y política de los escenarios de referencia.
- 2) En el marco actual de progresiva desigualdad y redefinición de los procesos de intervención social, estas *tramas sobresalen* por el hecho de que *articulan*, complejamente, a distintos actores sociopolíticos, cuya emergencia y presencia se vincula con procesos de las últimas décadas en los que se redefine la orientación de las políticas sociales del estado y la actuación de la sociedad civil y las clases subalternas.
- 3) Este planteo implica, por un lado, reconocer que el problema de la educación y la experiencia escolar se configura, al menos en algunos de sus sentidos, a partir de la mediación de distintos *sujetos colectivos* y en referencia a *procesos de diferenciación y apropiación local*, tanto de las políticas estatales como de otras lógicas de actuación de organismos no estatales.

4) Sostengo que se trata de una *trama de intervención social* vinculada, como señalamos, con desarrollos específicos que marcan históricamente a estos barrios y que a la vez implican procesos complejos de construcción hegemónica y disputa de sentido en torno a la “*educación*” y a las ideas de un “*niño bien cuidado*”. Al respecto sostenemos que las ideas sobre el niño “bien cuidado” se fundan en procesos de apropiación local de las definiciones –y redefiniciones-- de la separación de *lo público y lo privado*, pero sobre todo por el modo en que estas definiciones son significadas en la dimensión cotidiana de los barrios.

La perspectiva de análisis

El abordaje que presentamos sobre el *campo disputado de la educación* y los *sentidos* que los sujetos otorgan a la *experiencia escolar*, es tributario de un conjunto de estudios que anteceden y de propuestas teóricas y metodológicas, construidas principalmente dentro del campo disciplinar de la Antropología Social, y en particular, de la tradición de la etnografía crítica en educación, pero también recupera aportes provenientes de la Historia Social, la Sociología y las Ciencias de la Educación.

Sin duda el interés por la *construcción social* del problema de la educación 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 (Coulon, 1995, Giddens, 1987, Melich, 1996). En la investigación que presentamos *lo educativo* no es entendido como algo dado ni como un supuesto. Sino más bien como un *espacio de sentidos disputados* en el que intervienen distintos actores en pugna, en nuestro caso, la escuela, los centros de educación complementaria, las familias, los referentes barriales.

El recorte del tema incluye así mismo el interés por comprender cómo *el problema de la educación es interpretado y producido* por sujetos colectivos específicos (educadores, voluntarios de ONGs, la Iglesia, agentes del Estado,

familias), en el marco de determinada correlación de fuerzas y disputa por la construcción de hegemonía. En ese sentido, es insoslayable la incidencia que tuvieron, muchas veces a través de nuestros maestros, los estudios marxistas de la cultura y la historia (Gramsci, 1979, Williams, 1997 [1977]; Thompson, 1984, 1992). Principalmente un aporte relevante ha sido cómo esos autores realzaron el análisis de *las relaciones cambiantes* entre las instituciones y las fuerzas políticas hegemónicas, tal como suceden en cada coyuntura histórica, y no ya en vista de las “normas”, las “funciones” y “estructuras” construidas por el investigador (Rockwell, 1987).

Otro eje relevante que encierra la problemática es el *interés por los sujetos* (niños, maestros, adultos) y cómo intervienen activamente en el campo de *lo escolar* y *lo educativo*, a la vez que son producidos en ese mismo proceso de construcción. En ese sentido cobra mucho interés reconstruir no sólo qué rasgos asumen los procesos ligados a la escolarización y a las políticas de intervención social, sino *la significación que los sujetos le asignan a estos procesos*.

En el proceso que indagamos se trata, entre otros, del registro de las percepciones y sentidos que los niños otorgan a su *experiencia escolar*, así como las concepciones que los tutores y los responsables de los espacios de escolarización construyen en torno al “cuidado del niño” y las políticas compensatorias de orientación focalizada. De esto se desprende otro aspecto relevante dentro del enfoque: el interés por recuperar la *experiencia* (Thompson, 1984) y las *experiencias formativas* (Rockwell, 1995) en atención a las prácticas pero también a los procesos y las relaciones sociales que estructuran la realidad social y delimitan las posibilidades de la agencia humana.

A través del concepto de *experiencia*, E. Thompson nos introduce en el reconocimiento de las condiciones de vida y las relaciones sociales de reproducción, pero tal como las mismas son “vividas”, “actuadas”, “interpretadas” por los sujetos. Desde este planteo, *experiencia* alude a la acción de los sujetos, que es significativa, con sentido, y que se referencia en la vivencia de las múltiples relaciones que se configuran en determinados campos de

fuerzas (Thompson, 1984). Siguiendo esta línea, E. Rockwell nos introduce en el abordaje de la *experiencia* en tanto proceso activo y formativo, a partir del cual –y en el cual– los sujetos realizan selectivamente diversas apropiaciones (Rockwell, 1986).

Nuestro interés es abordar el registro de la experiencia que implican para los niños y las familias los procesos de intervención social del Estado y de las organizaciones de la sociedad civil, tal como se ponen en juego en los contextos cotidianos de actuación y recepción por parte de los sujetos.

El análisis que sigue del *problema de la educación* es comprendido en su *dimensión política y contextualizada*, observando cómo intervienen en forma inescindible también elementos de orden económico, social y cultural. Con ello me refiero a la atención a *las relaciones de poder* y el *campo siempre cambiante de fuerzas sociales*.

Al respecto esta tesis recibe los aportes de la antropología que se centra en *lo político*, sobre todo en la búsqueda de categorías, como es la de poder, que permitan la reconstrucción de los procesos de puja entre distintas facciones en la intervención de lo *escolar* y lo *educativo*. Como lo entiende John Gledhill (2000), “el estudio de los procesos micropolíticos contribuye a comprender cómo los procesos de escala local no sólo reflejan otros procesos políticos mayores y los conflictos de escala nacional sino que pueden contribuir a ellos” (Gledhill, 2000).

Entre otros, el aporte de Michel Foucault de su análisis genealógico de los discursos que produjeron poder en los últimos cuatro siglos de historia es insoslayable. El reconocimiento y la distinción entre las “estrategias”, “tecnologías”, y “programas” de poder advirtió que las *relaciones de poder* están en todas las *relaciones sociales*, impregnando la sociedad de forma “capilar”¹².

¹² Como lo expone John Gledhill (2000), el análisis de los micromecanismos del poder nos obliga a volver sobre la cuestión de cómo éste se fundamenta en la vida cotidiana. En el caso que presentamos entendemos que la dimensión de lo doméstico se torna un espacio relevante para reflexionar sobre la producción del poder y los procesos de politización (o no) del “cuidado de la infancia” hoy. Para este análisis son importantes los aportes de Micael Foucault para quien las relaciones de poder en el ámbito de la familia, la escuela u otros, no puede reducirse a una mera

Sin embargo, como señala Gledhill (2000), el análisis de Foucault sigue manteniendo una perspectiva “de arriba” y no puede situar a los sujetos en situaciones concretas, como en tal caso sí lo hace la etnografía.

La perspectiva etnográfica sobresale, entre otras, por su potencia para investigar la *dinámica* que los procesos sociales y políticos cobran a escala local (Gledhill, 2000). En el caso que presentamos, la reconstrucción del contenido de la *experiencia escolar* y el *problema de la educación*, no se puede inferir desde “la documentación oficial”, ni exclusivamente (o solamente) de “supuestos teóricos”, sino que requiere registros cualitativos y relativos a los referentes empíricos.

Nuestro análisis acerca de cómo se va configurando *lo escolar* y *lo educativo* en una coyuntura de marcada conflictividad social, y cómo los sujetos que intervienen en esa configuración van otorgando sentido a su experiencia, incorpora de forma significativa aproximaciones teóricas y metodológicas de la tradición etnográfica de la antropología y la antropología y educación.

Dentro del campo de la etnografía educativa, los primeros pasos llevados adelante en la década del 60, cuando autores como Jules Henry (1971) inauguran el análisis de la *educación formal* en sociedades complejas¹³, adquieren centralidad dado que son influyentes por su capacidad en volver analizable aquello que es “obvio” y contribuir al ejercicio de desnaturalización de los hechos sociales, como ha sido una cualidad propia de la antropología desde sus comienzos (Neufeld, 2004).

extensión al ámbito doméstico del poder del Estado, sino que es importante considerar a lo doméstico como poseedor de una autonomía que es relativa (Foucault, 1980).

¹³ Como lo señala el antropólogo nigeriano John Ogbu, hasta 1960 pocos antropólogos habían estudiado la educación formal. Más que nada estaban los estudios de la escuela de Cultura y Personalidad en Norteamérica, sobre los procesos educativos ligados con el estudio de sociedades no occidentales que focalizaban sobre las formas de socialización dentro de la familia y el grupo de pares (Mead, Benedict). También hay registros acotados sobre la escolarización en Boas (1928), “Educación, conformidad y cambio cultural”, en Malinowski, un escrito de 1936: “Educación nativa y contacto cultural” y de Redfield (1943) “Cultura y educación en Guatemala”, pero se trataron de escritos antropológicos sobre educación formal que se redujeron a la cuestión de la escolarización como problema social de “nativos” en territorios colonizados, minorías étnicas y raciales (Ogbu, 1993).

Los estudios etnográficos, producidos durante los 70 y 80, principalmente en Gran Bretaña y Estados Unidos, junto con la producción de Elsie Rockwell en México, tuvieron sin duda como principal aporte problematizar los planteos reproductivistas anclados en el marxismo estructural, advirtiendo los modos a través de los cuales los sujetos respondían activamente a las interpelaciones estructurales (Willis, 1977, Ezpeleta y Rockwell 1983; Foley, 1990, Wilcox, 1993, Wolcott, 1993, Ogbu, 1993). Los trabajos educacionales críticos incorporaron aspectos relevantes que contribuyeron a redefinir los modos de entender las relaciones entre el “poder”, la “clase” y la “ideología”, al menos tal como eran planteadas en los estudios estructuralistas de la reproducción (Giroux, 1997).

Más adelante, el interés de los trabajos etnográficos realizados en los países anglosajones sobre el análisis de las construcciones sociales de las “identidades” (étnicas, estudiantiles, de las minorías) dentro del espacio escolar, contribuyó a reafirmar la cualidad de los sujetos como partícipes activos de la “realidad escolar”, a la vez que son constituidos en ella, en prácticas siempre relacionales (Mac an Ghail, 1995; Hammersley, 1995, Foley, 2004, Levinson, 2002). Las escuelas, desde estos trabajos, dejan de ser supuestos estáticos y se definen como espacios en los cuales se construyen continuamente nuevas relaciones, nuevos conocimientos y representaciones (Levinson, 1996). Y esto resulta muy importante para la producción actual de conocimientos, sobre todo cuando parecen ser tiempos de “declives” y “destituciones”.

El trabajo que presento aquí recupera todos estos aportes y adscribe particularmente a la tradición de la etnografía latinoamericana. El desarrollo de la etnografía educativa impulsado por Elsie Rockwell y el equipo del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México (Rockwell, 1983, 1897, 1991, 1996, Mercado, 1986, Ezpeleta Rockwell, 1985) resulta muy significativo para la tarea en investigación que vengo desarrollando en el campo de la educación desde hace más de una década a esta parte.

Esta perspectiva, que recupera aspectos centrales del pensamiento gramsciano, incursiona en la construcción de relaciones entre las tramas de significados con

otras dimensiones de los procesos sociales, entre ellos la historia, la vida material y política, también los procesos estructurales y la relativa autonomía de los procesos locales (Calvo, 1992). La producción mexicana ha influido también en el análisis sobre el colectivo magisterial de las escuelas como sujetos concretos, cognoscibles no por la fijación a un rol predeterminado sino por su carácter histórico y activo en el marco de determinadas relaciones sociales (Ezpeleta, 1991, Mercado y Rockwell, 1986).

Desde estos estudios hay también avances claros acerca del análisis de la relación entre el Estado, la escuela y las clases subalternas que superan, a través de la incorporación de conceptos como hegemonía y apropiación, los límites de los enfoques basados en el déficit, el “conflicto cultural” o la imposición de la ideología dominante (Rockwell, 1996).

La cotidianidad como concepto clave

Sin dudas, una noción relevante en nuestro trabajo es el concepto de vida cotidiana. Las llamadas “sociologías de la vida cotidiana”, provenientes de la fenomenología (Schutz, 1974; Berger y Luckmann, 2005 [1968]), el interaccionismo simbólico (Goffman, 1963), la etnometodología, introdujeron con algunos puntos de diferencia entre sí la idea de la realidad como socialmente construida y producto de la intersubjetividad.

En la formulación de Berger y Luckman, la vida cotidiana se entiende como “realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado de un mundo coherente” (Berger y Luckmann, 2005 [1968]: 34). Es una realidad que se expresa como mundo dado y naturalizado. Es un mundo que se impone por sí solo, se aprende por rutinas¹⁴.

Entre la variedad de significados que adquiere “lo cotidiano” a lo largo de una vasta bibliografía, en el análisis que sigue me sirvo fundamentalmente de los

¹⁴ Desde esta postura la vida cotidiana es una realidad compartida con otros, intersubjetiva. La realidad de la vida cotidiana contiene esquemas tipificadores en cuyos términos los otros son aprehendidos y “tratados” en encuentros “cara a cara” (Berger y Luckmann, 2005 [1968]). Los esquemas tipificadores a partir de los cuales se aprehende al otro son recíprocos. En este planteo subyace el presupuesto de que los hechos sociales se fundan en significados compartidos y que el orden de la comunicación se basa en un mutuo entendimiento entre sujetos.

aportes de Agnes Heller. La obra de esta filósofa húngara ha sido un aporte significativo para los estudios críticos y de la etnografía de la educación porque de modo original, si se compara con otras formulaciones de la cotidianidad, se concepción de *vida cotidiana* se vincula con la noción de *reproducción social*. Según define la autora, la vida cotidiana es “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales a su vez crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 1994: 19).

Desde esta perspectiva, el punto de partida del análisis de la cotidianidad es la persona *particular y su mundo*, entre otros la clase social a la que pertenece y las instancias que conforman su ámbito inmediato. La vida cotidiana es heterogénea y jerárquica por definición, desde distintos puntos de vista, desde el contenido y la significación que tienen sus múltiples dimensiones (el trabajo, el entretenimiento), pero alcanza su sentido porque forma parte de un contexto más amplio que es la historia (Heller 1985).

Así el concepto de vida cotidiana de Agnes Heller incorpora la noción de lo histórico y del sujeto como sujeto particular y específico. “La vida cotidiana no está fuera de la historia, sino en el centro del acontecer histórico: es la verdadera “esencia” de la sustancia social”. Con ello Heller hace una de sus grandes contribuciones: no situar lo cotidiano como acervo de anécdotas y episodios discontinuos. Sino que lo cotidiano conforma una estructura en la que se puede observar el origen y el movimiento de acontecimientos más generales de lo social. La vida cotidiana es la vida de todo hombre, a la vez que en las actividades cotidianas se realiza el hombre entero. En términos de Lukacs, en la vida cotidiana el hombre particular se “exterioriza”, “objetiva” y forma como particular.

También, en el análisis que sigue reconocemos la influencia de los planteos de Michel de Certeau acerca de lo cotidiano. Para el autor, la atención a la dimensión cotidiana implica tener en cuenta al *orden imperante*, y también a las *distintas escenas* que se juegan dentro de él, noción desarrollada ampliamente en su obra “La invención de lo cotidiano”. De Certeau (1996) se interroga sobre las operaciones de los usuarios de consumos culturales, que en la mayoría de los

estudios sociológicos son connotados como pasivos y disciplinados. El autor (1996, 1999) se interesa por el quehacer cotidiano, la práctica del hombre común, sus estrategias para gestionar opciones cotidianas, llevándonos a descubrir cómo en una escena hay otras escenas que responden a otras modalidades de acción, a otras lógicas de las propias y generadas por el orden imperante¹⁵.

Notas metodológicas

En función del problema de investigación y los objetivos que me propuse, el trabajo se basó en un abordaje cualitativo, aplicando fundamentalmente como metodología el enfoque etnográfico. Desde este enfoque se ha procurado lograr la descripción analítica de los contextos, las prácticas y las percepciones de los sujetos, recuperando la dimensión cotidiana e histórica que tales instancias encierran en tanto productos de un complejo proceso de construcción social (Rockwell, 1983).

El trabajo de campo comenzó en agosto del año 2001 y culminó en octubre del año 2005¹⁶. Sin duda el período se torna, visto a la distancia, en el momento actual “de escritura”, altamente significativo, por cuanto abarcó, tanto para mis entrevistados como para mí, momentos muy conflictivos y profundamente sensibles, sobre todo teniendo en cuenta el período de fines del año 2001 y el transcurso del 2002 y que repercutieron de diversos modos en el registro analítico que presento aquí¹⁷.

¹⁵ En el trabajo retomo la perspectiva del autor para quien el estudio de las prácticas cotidianas implica atender al “arte de hacer”, es decir a la creatividad dispersa, táctica y artesanal de los individuos, los modos en que se apropian y emplean los recursos que provee determinado orden social. En términos del autor, no se trata sólo de lo que los sujetos consumen, usan, sino en la manera de apropiarse de los bienes materiales, culturales y sociales (De Certeau, 1996).

¹⁶ Los tres primeros años consistieron en un trabajo regular, sistemático e intenso de una a dos jornadas semanales de trabajo de campo y que incluyó también jornadas especiales. En el último año, las jornadas de trabajo de campo fueron más discontinuas y para definir algunos puntos específicos que surgían de los análisis.

¹⁷ Sin duda, como lo señalan R. Emerson y R. Fretz (1995), el trabajo de indagación cualitativo tiene muchas veces sus momentos de “no registro” y entre ellos se destacan las jornadas

El trabajo de campo fue realizado eligiendo como recorte un conjunto de barrios ubicados en los márgenes inferiores del Río Reconquista, en la zona norte del Gran Buenos Aires. Se trata de los barrios Bancalari y Baires ubicados en el partido de Tigre y los barrios Presidente Perón y San Martín, del partido de San Fernando¹⁸. Estos asentamientos, aún cuando corresponden a dos partidos diferentes, comparten algunos rasgos comunes. Todos ellos, además de ubicarse en las márgenes más contaminadas del Río Reconquista, se encuentran en un corredor industrial, de no muy amplias dimensiones, pero relevante por la ubicación que tiene, de importantes frigoríficos, industrias menores, que en los noventa se convirtieron en centros de distribución (de la industria de los lácteos, indumentaria, entre otros). Estos barrios se encuentran alejados de las cabeceras de los partidos a los que pertenecen, aunque están conectados por la ruta 202 a diversos centros urbanos¹⁹.

La elección de esta área tuvo que ver con la intención de dar continuidad al trabajo de campo realizado en la investigación que dio lugar a la Tesis de Licenciatura en Antropología. En aquella oportunidad tomé como referente empírico a una escuela ubicada en el partido de Tigre y realicé, desde un registro etnográfico, un análisis de la Reforma educativa en la provincia de Buenos Aires. Por otra parte, la Zona Norte cobraba para nosotros un particular interés por tratarse de un área del conurbano, de importantes contrastes entre sectores sociales, vinculada a una fuerte tradición e influencia de la Iglesia Católica, y con patrones particulares de desarrollo económico e industrial, que la diferencia de otros enclaves del Área Metropolitana, tales como la zona sur y oeste del Gran Buenos Aires.

ocurridas en los días de diciembre del 2001 y los inicios del año 2002, en los que el trabajo de campo tomó características particulares y las observaciones realizadas en esas circunstancias, finalmente, nunca pudieron ser transcritas como “notas de campo”.

¹⁸ Los nombres de los barrios no fueron cambiados, aunque sí los de los entrevistados.

¹⁹ De los barrios mencionados, el trabajo de campo en profundidad se realizó en el barrio Bancalari, el resto de los barrios permitieron ampliar las referencias, contrastar y encontrar recurrencias.

El trabajo de campo incluyó técnicas propias de la antropología, como son la observación participante y la realización de entrevistas abiertas y en profundidad. Teniendo en cuenta que la etnografía es mucho más que una herramienta para recolectar datos y no se trata tampoco de un método (Rockwell, 1987), la indagación intentó también concretar una forma particular de “actuar” y relacionarse en el “campo”.

Las primeras vinculaciones e interacciones con los niños y los adultos (educadores, familias, tutores) tuvieron lugar en los espacios de escolarización. Me dediqué por un período prolongado al registro en profundidad de las interacciones, las acciones y rutinas de los espacios de la escuela, y los espacios de *apoyo escolar*. El proyecto de investigación ya contemplaba a los espacios de escolarización que están por fuera de la escuela (centros de ayuda escolar), pero que sólo conocía por referencia. Entusiasmada por realizar un trabajo de campo en un espacio ya no tan *familiar* como la escuela, en un primer momento intensifiqué la estadía en las organizaciones *comunitarias* dirigidas a la infancia²⁰.

En los espacios de escolarización (tanto la escuela como los centros de *apoyo escolar*) realicé observaciones participantes en los distintos momentos de la cotidianeidad: horas de clase, taller, recreos, momentos del almuerzo y copa de leche. Asistí a eventos especiales como festivales, reuniones del personal docente y reuniones de padres, siempre atenta a las posibilidades coyunturales. En el caso de los centros de *apoyo escolar* participé de varias excursiones realizadas por los niños y sus docentes, tales como la visita a museos de arte de la ciudad de Buenos Aires, espectáculos y parques recreativos. Estas fueron ocasiones muy significativas no sólo por la interacción con los niños y adolescentes, sino con sus educadores y responsables de los espacios. También fue importante para el conocimiento de los niños y sus itinerarios formativos la asistencia a algunas jornadas de tres ciclos consecutivos de colonias de invierno y verano.

²⁰ Por cierto, la realización del trabajo de campo en las escuelas públicas por momentos se tornó dificultosa. Sin duda fue al compás de los procesos de progresiva conflictividad social, los reclamos docentes por mejoras educativas, el estado deteriorado de las escuelas, que en diversas oportunidades las encontré cerradas por falta de agua, luz y el desborde de aguas servidas.

Además de los espacios de escolarización, progresivamente me vinculé con otros espacios de la vida barrial. De esa forma me fui relacionando no sólo con los niños, sino con los adultos a cargo, con otros adultos estratégicos de la experiencia formativa de los niños y especialistas de la salud, trabajadores sociales, y técnicos de los programas sociales. Entre otros, incorporé visitas esporádicas al centro de salud, a espacios dedicados al complemento alimentario (“comedores” y “merenderos”), instituciones ligadas a la religiosidad (sobre todo capillas y templos evangélicos), ONGs (ligadas con el problema del género, la vivienda, la regularización de tierras) y de nucleamiento de las actividades de movimientos de desocupados que en esta zona del conurbano se inscriben tras la crisis del año 2001.

Junto con ello participé, en algunas jornadas del trabajo de campo, de eventos específicos ocurridos en los barrios, como festividades y algunas peregrinaciones religiosas, exposiciones organizadas por las asociaciones comunitarias de los barrios, “locros” y “ollas populares” inauguraciones de organizaciones sociales o aniversarios de las instituciones existentes.

Realicé un total de 70 entrevistas grabadas, distribuidas entre niños, los maestros de las escuelas y los centros de *apoyo escolar*, directivos, los tutores de los niños, especialistas de la salud, trabajadores sociales, voluntarios que trabajan en diversas organizaciones de los barrios, pobladores, inspectores de la región sexta, concejeros escolares y ex concejales de los municipios.

Un total de 39 entrevistas fueron realizadas utilizando un enfoque de tipo biográfico. Siguiendo otros estudios entiendo que la perspectiva biográfica, en tanto práctica social, no se restringe a una técnica o método, sino que permite lograr la articulación entre el nivel de los procesos más estructurales con la dimensión subjetiva y de las prácticas de los sujetos entrevistados (Bertaux 1999, Piña, 1989, Chirico, et al, 1992, Gagnon, 1993, Robin, 1996). En el curso de la investigación me dediqué básicamente a la reconstrucción de *trayectorias de vida*. Para ello seguí la noción “trayectorias de vida” trabajada por M. Grimberg (y otros, 1998), quienes la utilizan para “captar hitos significativos de

la vida de un sujeto relacionados con áreas estratégicas de la práctica social. Cabe aclarar primero, que son significativos desde la perspectiva de esos sujetos; segundo, no es una “historia de vida” porque intenta contener-relacionar pasado y presente desde la definición del problema y los objetivos del estudio” (Grimberg, et al, 1998). En los distintos capítulos temáticos iré desarrollando más puntualmente aspectos relevantes de las entrevistas y observaciones realizadas a través del registro etnográfico.

A la vez trabajé con un importante corpus documental que incluye material de distinta procedencia. El mismo me ofreció importantes aportes para comprender algunas dimensiones de los procesos y relaciones que estaba registrando en los espacios de interacción cotidianos. Entre otros, este corpus se compone de: Documentos de la Dirección General de Escuelas y Cultura correspondientes a la Educación General Básica (circulares del año 1996 a esta parte referidas a reformas de la política educativa) y a la Rama de Psicología y Asistencia Social; Documentos del Ministerio de Desarrollo Humano del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires sobre los programas sociales; Documentos del Ministerio de Cultura, Educación y Tecnología de la Nación sobre programas compensatorios; Documentos de trabajo de las redes que nuclean a los *apoyos escolares*, Documentos del Equipo Diocesano de Niñez y Adolescencia, de. Cáritas San Isidro, también Actas de reuniones de personal, de reuniones de padres y eventos especiales pertenecientes a los distintos espacios de escolarización, Documentos de trabajo y folletería de las organizaciones sociales.

Consideramos que el aporte de esta tesis consiste en el reconocimiento de las trayectorias educativas a través de un abordaje que desde el registro de la cotidianidad y la dimensión de “lo político” recupera espacios de interacción de los niños que incluyen a la escuela y también la rebasan. En ese sentido el presente trabajo apunta a ofrecer conocimientos en profundidad acerca de los procesos de intervención social del Estado, indagando los sitios y escenarios cotidianos en donde esta intervención se encuentra tercerizada por actores de la sociedad civil. El resultado que se espera obtener es el conocimiento en profundidad acerca de qué procesos y relaciones se ponen en juego en las

trayectorias educativas de los niños teniendo en cuenta los procesos de progresiva desigualdad y redefinición de las relaciones entre lo público y lo privado.

Organización de la tesis

Un eje central que recorre a toda la tesis es la recuperación de las *trayectorias educativas infantiles* a partir de las experiencias y los sentidos que los propios niños construyen. Como expusimos algunos párrafos atrás, esto no implica “mirar” a los niños como sujetos aislados, por cuanto nos interesa la construcción relacional y contextualizada de las trayectorias. La decisión en la organización de los cinco capítulos que componen esta tesis fue priorizar, entonces, el carácter relacional de la indagación y la relevancia que dimos a los procesos sociales como modeladores de las trayectorias educativas, junto con la actuación de los sujetos. La idea es presentar las *tramas de relaciones* que configuran la *experiencia escolar*, ponderando para ello, en determinados momentos, a cada uno de los actores o espacios sociales significativos, pero a través de una forma “espiralada”, es decir que cada capítulo va acrecentando la referencia de los actores e interacciones locales. Uno de los desafíos que intentó resolver esta forma de organización es lograr combinar la reconstrucción de las tramas relacionales con la necesaria presentación de los actores sociales que implican las trayectorias escolares en nuestra zona de estudio.

La tesis se organiza en cinco capítulos temáticos. El capítulo I se denomina La experiencia escolar y la escuela en contextos de transformación social. La intención en este capítulo es reconstruir cómo se traman las experiencias escolares infantiles, teniendo en cuenta el escenario de la escuela común y los procesos sociales contemporáneos que permean a la misma. La hipótesis que orienta el capítulo es que el contexto de los últimos años, de profundización de la fragmentación y desigualdad social, reordena la experiencia escolar de los niños y también de los adultos que intervienen, pero siempre a través de las mediaciones de los sujetos. En este capítulo exploramos cómo repercuten los cambios sociales de las últimas décadas en la cotidianeidad escolar, y cómo son

recuperados, interpretados y significados por los sujetos (los niños y los educadores), en el marco de condiciones sociales que se complejizan.

El capítulo II se titula “La experiencia escolar en la trama de las iniciativas de educación complementaria”. La intención de este capítulo es abordar las *experiencias escolares* en referencia a la vinculación de los niños con iniciativas educativas que están por fuera de la escuela. Indagaremos cómo los niños, a través de sus cursos de acción, traman sus trayectorias educativas a través de diversas interacciones y apropiaciones que avanzan sobre el espacio de la educación formal e incluye a los espacios *comunitarios*. Una hipótesis que orienta a este capítulo es que la emergencia en las últimas décadas de iniciativas educativas *comunitarias* contribuye a la configuración del campo de la *educación* como espacio de disputa entre distintos actores sociopolíticos y para las definiciones de un “niño bien cuidado”.

El capítulo III se denomina Una retrospectiva acerca del *problema de la educación* en la zona norte del Gran Buenos Aires. Este apartado da cuenta, desde un registro histórico y comparativo, de los procesos que explican la configuración de lo *escolar* y *educativo* tal como hemos desplegado en los dos capítulos anteriores. Este capítulo se estructura sobre la hipótesis que las *trayectorias educativas* de los niños de sectores subalternos no pueden ser comprendidas en su complejidad por fuera de la intervención de un conjunto de actores sociopolíticos (el Estado, las ONGS, la Iglesia Católica, las familias) que se configuran en el proceso de redefinición en la orientación de las políticas del estado y recomposición del campo popular. Un eje central de este apartado es la reconstrucción histórica y etnográfica realizada en torno a la creación de escuelas y los espacios de educación complementaria en los barrios que comprende la zona de estudio. Esta retrospectiva incluye la hipótesis de que la demanda por educación en contextos de desigualdad social tiene lugar en el marco más amplio de disputa por otras reivindicaciones ligadas con dimensiones estratégicas en los sectores subalternos. A través del análisis se busca visibilizar el campo de límites y posibilidades de actuación de los sectores subalternos en la construcción de demandas educativas.

El capítulo IV se denomina Educación, modos de vida familiares y relaciones sociales en torno al cuidado de la infancia. Este capítulo profundiza en la exploración de la *educación* y la *experiencia escolar* desde la perspectiva de los grupos domésticos de los niños. Si bien se tiene en cuenta la mirada de los niños acerca de la vida familiar, el eje está puesto en cómo la *educación* de los niños constituye un campo que articula, complejamente, un conjunto de interacciones y relaciones sociales entre el “mundo escolar” y el “mundo doméstico”. Un aspecto relevante que desarrollaremos en este capítulo es cómo los adultos, ligados al entorno próximo de los niños, construyen, siempre en forma heterogénea, concepciones en torno a la *educación* de los niños, de acuerdo a la experiencia de las condiciones de vida y los cambios sociales, y también en su experiencia de relacionarse con los espacios de escolarización. En este capítulo se avanzará en la reflexión de formas locales de “participación” y construcción de “obligaciones sociales” dentro de configuraciones socialmente determinadas.

El capítulo V se denomina “Trayectorias educativas y contextos de interacción familiar/barrial”. Este capítulo se centra en la reconstrucción de algunas tramas de relaciones que vinculan, a partir de la educación de los niños, a los grupos domésticos de los niños con otros actores sociales por fuera de los espacios de escolarización. Un argumento central de este capítulo es que las trayectorias educativas infantiles involucran a un conjunto de actores sociales que se ligan con las configuraciones de los barrios y que contribuyen, complejamente, a recrear el campo disputado en torno a un “niño bien cuidado” y la educación.

Finalmente en el apartado “Reflexiones Finales” la idea es retomar la tesis central de la investigación y las preguntas pendientes. El interés es articular más acabadamente los aspectos nodales que permiten entender a las trayectorias educativas situadas en contextos concretos --que implican junto con la privación económica, formas de organización específica-- y se constituyen en referencia a múltiples intervenciones.

CAPITULO I

La experiencia escolar y la escuela en contextos de transformación social

Los relatos que componen esta obra [sobre La invención de lo cotidiano] pretenden contar prácticas comunes. Introducirlas con las experiencias particulares, las frecuentaciones, las solidaridades y las luchas que organizan el espacio donde se abren paso estas narraciones, será pues delimitar un campo. Así se precisará igualmente una “manera de andar”, que pertenece además a las “maneras de hacer”, que son el tema de este estudio. Para leer y escribir la cultura ordinaria, hay que reaprender operaciones comunes y hacer del análisis una variante de su objeto.

Michel de Certeau.

En La Invención de lo Cotidiano

(1996)

La partida de Yamila hacia la escuela comienza unos minutos antes de las 8 de la mañana²¹. 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 el barrio Bancalari, en Tigre. A ella no *hace falta sacarla de la cama* porque le gusta madrugar. Y también le gusta sorprender a su madre con el mate “listo”. A pesar de que madruga, siempre termina saliendo a las apuradas para la escuela. Más que nada Yamila se retrasa porque sus hermanos varones no se levantan fácilmente como ella y hay que *zamarrearlos*. Además como ella es la hija mayor, ayuda a su madre a preparar el desayuno de Yésica, la beba de la casa. También es la que se encarga de peinar a Ramón que es muy rebelde y sólo *le hace caso a ella*.

²¹ El siguiente relato se basa en los registros realizados entre el año 2002 y 2003 y que consistieron en una entrevista en profundidad, algunas observaciones y una serie de charlas informales que mantuve con la niña. 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 su protagonista destacó como significativos. Los nombres que aparecen fueron modificados con el fin de preservar la identidad de quienes son mencionados.

Yamila no sólo se retrasa por ayudar en la casa. Ella confiesa que le *encanta hacer un poco de tiempo* y jugar con su perro antes de entrar a la escuela. También se retrasa, un poco a propósito, para cruzarse con su papá cuando vuelve del trabajo. Alberto estaba desocupado hasta hace poco, pero consiguió un puesto en una agencia de seguridad privada. A Yamila le gusta pasar al menos unos minutos con él. Si no lo ve a la mañana después es muy difícil, porque duerme durante el día y al caer la tarde vuelve a salir para trabajar.

En esta familia, Yamila encabeza la caminata a la escuela. Ella lleva de la mano a Alexis que cursa su 1º 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 al colegio. Raquel 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 me la crucé a Raquel cuando se dirigía al centro de salud a buscar turnos ó retirando la “bolsa” de mercadería que entrega Acción Social del municipio en la sede que puso en el domicilio particular de un poblador.

Como mencioné en la introducción, en la actualidad la partida de los chicos a la escuela constituye los primeros movimientos del día. Es usual que Yamila y sus hermanos, como muchos chicos del barrio, se vayan esperando para hacer juntos el recorrido. Yamila además de ir caminando con su amiga íntima, intercambia con ella las tareas escolares. También repasan los materiales que necesitan para la clase. Van a esperar a llegar a las proximidades de la escuela para comprar los útiles que necesitan. En esta parte del barrio no resulta fácil conseguir algunos elementos para la escuela, más que nada porque los lugares de consumo se reducen, además de algunos almacenes, a pequeños kioscos levantados en casas particulares, que se dedican sobre todo a la venta de números de quiniela y lotería.

Minutos antes de las ocho ya hay unos cuantos chicos en la puerta de la escuela. La mayoría de los chicos, como Yamila y sus hermanos, llegan sin la compañía de los adultos. A pesar de que la escuela queda 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 hijos²². Los maestros más antiguos, a la vez, añoran los tiempos en que los tutores, no sólo *acompañaban* a los niños a la escuela sino, que los *trasladaban alzándolos* para evitar que ensucien los *guardapolvos blancos* con el barrial que era común que se produzca en esta zona ubicada en las inmediaciones del Río Reconquista.

La escuela está ubicada en la entrada del barrio, cerca de la ruta que cruza por allí. La zona que rodea a la escuela se “levantó” entre los años cincuenta y sesenta, cuando los terrenos se loteaban y vendían a precios populares. Los vecinos fundadores de esta zona, obreros y trabajadores por cuenta propia, lograron mejorar buena parte de las construcciones precarias de sus viviendas. Algunos de ellos participaron en la creación de la escuela. Y por ello, según me lo manifestaron, sienten mucha desazón cuando entran a robar a la escuela o rompen sus instalaciones.

La escuela a la que concurre Yamila, como muchos establecimientos de la zona, está muy deteriorada. Su parte exterior da cuenta de ello. Las paredes externas tienen distintas manos de pintura cada una de las cuales intenta tapar la anterior. Y aunque se hicieron varias colectas para ello, casi nunca se logra que las ventanas mantengan sus vidrios sanos. En la entrada de la escuela los chicos intercambian saludos y juegos de manos. También la hora de la entrada es un momento en el cual algunas mujeres esperan unos minutos para hablar con la directora de la escuela. Es usual que un grupo de madres se ponga a hablar

²² Basándome en los intercambios que mantuve con ellos, los maestros, aún cuando llevan varios años trabajando en estas escuelas ubicadas en las periferias, suelen conservar muy vívidamente en sus comentarios referencias sobre *la escolaridad* que retoman experiencias personales y profesionales sobre todo ligadas con las escuelas ubicadas en los centros urbanos de las ciudades y los partidos del área Metropolitana de Buenos Aires. Hay que decir que históricamente las escuelas ubicadas en los márgenes de Río Reconquista han contado entre su personal docente, maestros y maestras provenientes de los centros urbanos de Vicente López, San Isidro y San Fernando, también de los barrios porteños de Belgrano y Nuñez, más de las veces incentivados por el cobro de un plus salarial por “ruralidad” que les corresponde por trabajar en estas escuelas aisladas de los centros urbanos.

también con la portera. La mayoría de las veces los diálogos giran alrededor del comedor. La portera suele adelantar a las madres cual será el menú designado para ese día.

Para otros chicos y chicas del barrio 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 deban 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.

Este capítulo está dedicado al reconocimiento de los sentidos que asume la *experiencia escolar infantil* en el contexto de los últimos años de desigualdad y transformación social, atendiendo para ello a algunos procesos y relaciones que integran la cotidianidad de la escuela. Como anticipé en la introducción, en la actualidad se revitalizaron los estudios centrados en las experiencias escolares –infantiles o adolescentes– al calor de los procesos de marcada transformación social que caracterizan al último lustro.

Algunos trabajos, entre ellos la obra de Dubet y Martuccelli (1998) muestran de modo paradigmático la vigencia de un esquema de explicación (por cierto vinculado con el estructuralismo) en el cual los sujetos “aparecen”, son nombrados y descriptos, pero a partir de su capacidad para combinar y articular las distintas lógicas que subyacen en los distintos niveles de enseñanza (Dubet y Martuccelli, 1998). Por otro lado, en los análisis “situacionales” (Duschatzky, 1999, Duschatzky y Corea, 2002) los sujetos, de algún modo, desaparecen eclipsados por discursos que en forma monolítica aluden a procesos de “desubjetivación” y destitución de las instituciones modernas (Duschatzky, 1999).

Por contrapartida, me interesa reconstruir cómo se traman las experiencias escolares infantiles, teniendo en cuenta los escenarios concretos de actuación de los sujetos. Esto implica incorporar al análisis algunos procesos e iniciativas que

producen los distintos actores sociales (educadores, especialistas y otros) que integran la cotidianeidad escolar en torno a la *educación* del niño y las visiones que modelan dichas prácticas. También los sentidos y cursos de acción que configuran los propios niños con relación a las acciones educativas que los tienen por objeto. Consideraré con especial atención las condiciones (sociales, políticas y económicas) que configuran el marco de límites y posibilidades en el cual los sujetos son constructores activos de la cotidianeidad, de uno de los espacios significativos, entre otros, para la *infancia* como es la escuela, en el mismo proceso en que son constituidos como tales en esta dimensión de la vida social.

La escuela en la perspectiva de los niños: algunos tópicos

Ya dentro de la escuela los niños construyen múltiples interacciones sociales, a la vez que toman contacto con los contenidos escolares y sociales transmitidos por los maestros. Maestros portando diversas tradiciones y cantidad de años frente al aula imparten los contenidos que propone el Ministerio de Educación, adecuándolos a estilos y modos de enseñanza heterogéneos. También los niños construyen relaciones con sus pares, y como veremos, con actores sociales que son menos reconocidos como “parte” de la cotidianeidad escolar.

Los niños y las niñas con los cuales conversé en el curso de la investigación mostraron entusiasmo por describir sus días en la escuela y relatar la experiencia allí vivida²³. En distintos pasajes de las narrativas infantiles es posible advertir cómo la escolaridad impacta, siempre de diversos modos, en la subjetividad de los niños. La reconstrucción de los registros puso de manifiesto este impacto, centrándose tanto en el “malestar” y el sufrimiento que produce en muchos niños el “fracaso”, “abandono” o las interrupciones en la asistencia

²³ En el transcurso de la investigación realicé un total de 18 entrevistas a niños entre nueve y catorce años de edad. Diez entrevistas fueron realizadas a niñas y ocho a varones. El contacto con los niños lo establecí en los centros *comunitarios* de apoyo escolar a los que asistían. La elección de la muestra no tomó en cuenta otro factor que la disponibilidad de los niños de ser entrevistados en base a las interacciones previas que manteníamos en los espacios de escolarización. El enfoque metológico no tuvo en cuenta otras técnicas que las utilizadas con los adultos, a excepción de la duración de las entrevistas. En el transcurso de la investigación también fueron relevantes las conversaciones, propuestas explícitamente para la investigación, así como intercambios ocasionales.

de la escuela, como también en los relatos que ponderaban el “disfrute” y “bienestar” producido por el tránsito de la escolaridad:

Muchas veces me agarra dolor de cabeza, porque las cosas son difíciles. Pero la maestra me dijo que si no me pongo las pilas voy a ir a diciembre a compensar. Yo no quiero ir a compensar. Yo pienso que me va ir bien, pero yo me siento un poco enloquecida en la prueba final, no quiero que me vaya mal. Si tengo una prueba me pongo muy nerviosa y casi siempre me va mal. Mi mamá me tiene que llevar al hospital porque me parece que no veo bien. Yo quiero que me revisen porque yo no puedo hacer nada. Me agarra muchos nervios. Mi mamá fue a hablar a la escuela, porque mi maestra la llamaba a mi mamá. La llamaba porque me portaba mal, me agarraba los nervios. Mi mamá cuando fue a mi casa me dijo que me porte bien porque un día de estos vas a estar en cualquiera. Y yo le dije a mi mamá *Ma yo no voy a estar “en cualquiera”, a mí me agarran muchos nervios y no puedo hacer las pruebas*. Aparte mis compañeras me hablan mucho. A veces a mí me dan divisiones, cuentas de más y resta y yo no sé hacerlas. Tengo que ponerme las pilas para terminar cuarto [año]. Si no me voy a volver loca. Ya repetí un montón de veces. Repetí segundo y tercero. Yo en tercero y segundo hice muy bien las cosas pero me ponía nerviosa y de los nervios me agarra tanto dolor de cabeza que ya no podía hacer nada (Entrevista con María de 11 años, en ese momento cursaba su 4º año en la Educación General Básica, agosto de 2002).

A mí me gusta ir a la escuela porque aprendés cosas, a mí me gusta matemática y cuando la maestra explica. A veces hay mucho lío, los pibes hacen bardo y putean a la maestra. Ahí no me gusta porque no puedo seguir a la maestra. Yo repetí segundo grado porque estuve internado y fue un bardo en mi casa. Pero ahora me va muy bien en las notas. Lo que no me gusta mucho es que a mi escuela los pibes le tiran piedras. A mí eso no me gusta. En la escuela tengo a mis mejores amigos, el chino y Marcelo, acá en el apoyo [escolar] tengo amigos pero

los de la escuela son una masa (Juan, 10 años, cursaba su cuarto año, San Fernando).

No es mi idea detenerme en este momento en el análisis de estos relatos por cuanto seguiremos avanzando en el reconocimiento de las experiencias escolares, articulando estas narrativas con las prácticas y relaciones que se ponen en juego, en los escenarios concretos de encuentro, los niños y los adultos involucrados en su educación²⁴. Sin embargo me ha interesado comenzar por el registro de *cómo la escuela es narrada*, por los indicios aporta acerca de la capacidad de los niños, no sólo para *transitar* la escolaridad, sino de *vivirla y significarla*

La escolaridad, como lo ha constatado empírica y teóricamente la etnografía educativa, deja siempre marcas a quienes transitan por ella. El dilema es reconocer, entre otros, cuáles son algunas de esas huellas y qué vinculaciones se podrían establecer entre las mismas y los escenarios continuamente cambiantes en los cuales se encuentran insertos los sujetos y sus prácticas.

Las marcas de la escuela se hacen presentes en distintas instancias e interacciones sociales, muchas veces a través de su mera —pero significativa— “referencia”. Los niños recuperaron recurrentemente en sus discursos la escolaridad aún en espacios de sociabilidad por fuera de la escuela. En ocasiones esta mención tomó las facetas *más conservadoras* de la escolarización, tal como es la “acreditación” y la promoción del año lectivo. “Pasar de grado” fue un tópico muy recurrente en los niños cuando conversé con ellos. Los niños lo usaron tanto para presentar a un amigo: “*Él es Juan, él repitió el año pasado*”, “*ella es Candelaria, ella nunca repitió*”, como cuando hablaron de sí mismos: “*estoy contento este año porque no voy a repetir*”, “*yo soy Pedro y repetí dos veces segundo grado*”. Aludir a la promoción tuvo un sentido particular para algunos niños que conocí, ya que muchos de ellos habían vivido algunos problemas con la acreditación escolar.

²⁴ Como expone Byron Good, las “narrativas” de un sujeto constituyen la vinculación de experiencias y sucesos dentro de una historia o trama significativa (Good, 1994) que aquí estoy recuperando como iniciación del análisis.

La experiencia escolar fue narrada y reconstruida también a partir de la referencia de los sujetos que la integran y resultan significativos. *Los amigos de la escuela*, los compañeros que comparten el pupitre y los recreos ocuparon un lugar muy relevante cuando los niños me *hablaron de su escuela*. Trabajos de orientación etnográfica en México, han documentado también cómo la escuela ocupa, además de un lugar relevante de “certificación”, un espacio significativo de sociabilidad para los estudiantes, que se trama tanto en los “corredores”, los “patios” y cafeterías, como el aula misma y en momentos de enseñanza²⁵.

Los maestros de la escuela fueron también parte importante de los relatos que construyeron los niños, muchas veces, a través de formas dicotómicas o “en extremo”. Algunos maestros fueron mencionados como figuras relevantes y significativas porque quebraron *trayectorias “de fracasos”*. “*No me olvido de Martha, por ella aprendí a leer y escribir en 5º grado!*”. “*Mi mejor maestro fue el profesor José porque él nos comprendía y yo de él tomé muchas cosas*”. Para muchos de los niños y jóvenes hay maestros, por contrapartida, que calaron profundo en su subjetividad como hito de traumas y sufrimientos en el transcurso de la escolaridad: “*Lo peor fue pasar por la señorita Susana, ahí me bloqueé, yo ya era un poco burro, pero con ella empecé a no hacer nada más en la escuela*”, “*el año pasado tuve a una maestra muy injusta, además no supo explicar bien y yo repetí de grado*”.

A pesar de la desilusión que causa a los educadores, hay muchos niños que, sin demostrar mucha preocupación por ello, al momento de preguntárseles no recordaron el nombre de la maestra que tenían en su curso. Esta “omisión” o no recuerdo del nombre del maestro o maestra es interpretado de distintos modos por los educadores, en buena medida, es leído como una pauta de la falta de interés, respeto y cariño de los niños “de hoy” acerca de quienes los cuidan²⁶.

²⁵ Me refiero a los proyectos de tesis de doctorado de Elsa Guerrero sobre “Los significados del bachillerato. Un acercamiento a la perspectiva juvenil en el marco de la escuela, la familia y el trabajo”; Irene Guerra sobre “La transición a la vida laboral y productiva en jóvenes de sectores populares” y Job Ávalos, “Prácticas juveniles y estrategias de estudiantes de bachillerato”, llevados adelante en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional, México.

²⁶ Si bien muchos niños no recordaron al momento de preguntarles el nombre de sus maestros, fueron muy locuaces al detallar “aspectos” de la vida privada de los mismos, como los modos de

Un tópico recurrente en los relatos de los niños fue la valoración de la escuela a la que asisten. Cómo es la escuela, qué ocurre a diario en ella y cómo les gustaría que sea fueron temas recurrentes que plantearon muchas veces: para ello, chicos y chicas recurrieron a un sinnúmero de metáforas, coincidentes en ocasiones, como veremos, con las estimaciones de otros actores sociales ligados con la escolaridad como son los padres y los propios docentes:

“Yo voy a esa escuela que parece un “rancho”. Ahí no te enseñan nada y hacemos bardo. Mi mamá me quiere cambiar, pero a mí me gusta porque van los pibes, mis amigos”.

(Gastón, octubre 2003)

Florencia: Yo voy a la escuela de allá [señalándome con la mano] viste? pero me quiero cambiar.

Yo: ¿Por qué te querés cambiar?

Florencia: porque no enseñan nada. Mirá, yo tengo un libro en cuarto que Rocío [una amiga] lo usa en segundo grado, ella va a la escuela 27 [que queda cruzando el puente en la ruta 202].

Yo: ¿Y se lo planteaste a alguien?

Florencia: Sí, le dije a mi mamá que mi libro de cuarto, mi amiga lo tiene en segundo. Yo me quiero pasar de escuela para que me enseñen mejor. Me dijo que “*Vamos a ver*” (Florencia, feb de 2004).

“Mi escuela es un *loquero*, dice mi mamá, pero yo no me quiero cambiar porque vamos los chicos del barrio, no los chetitos, ni los que pueden ir al privado. Ahora no tengo clases porque a los maestros le pagan poco y están de paro. Me gustaría que mi escuela esté mejor, mucho más linda [...] A mí me gusta, mi maestra me enseña un montón, yo antes era una burra” (Celeste, mayo del 2003).

“vestimenta”, las formas de locomoción que usan, y los lugares de sociabilidad que frecuentan los días no hábiles.

Los sentidos que construyeron los niños y niñas recuperan complejamente un conjunto de aspectos objetivos y también subjetivos acerca de las valoraciones que se construyen socialmente en torno a la escolaridad. En los próximos apartados la intención es profundizar en algunos condicionamientos y dimensiones que intervienen en la configuración de la experiencia escolar, en los contextos de actuación de los sujetos, y en una coyuntura política y social tendiente a la redefinición de lo público y los modos de intervención del Estado.

La escuela que los chicos encuentran²⁷ y de la cual forman parte ²⁸

Hacía unos meses que no iba a la escuela. Como la escuela estaba en remodelación, con muchas dificultades para la organización del espacio y el trabajo de los maestros, había decidido no pasar hasta que finalizaran las obras. Llegué a la escuela alrededor de las nueve de la mañana. El portón de entrada estaba cerrado y sin timbre. Esta escena no era nueva y en buena medida caracteriza a casi todas las escuelas ubicadas en las periferias. Los establecimientos educativos, desde hace varios años, mantienen sus portones (a veces dos, para lograr mayor seguridad) cerrados con candados. Los robos y las roturas de mobiliario en algunos establecimientos, motivaron que, de a poco, la entrada a las escuelas sea permitida sólo por el portero o los directivos. Por esta razón, en muchas escuelas, quienes pretenden entrar en horas de clase deben aguardar con paciencia a que sus golpes de manos sean escuchados, o el aviso de alguien que pasó por allí. En general los niños suelen ser los emisarios más rápidos para esta tarea de llamar a la portera, práctica que hacen con entusiasmo y a las corridas. Al entrar a la escuela, ya se comienza a identificar los movimientos y sonidos que provienen de algunas aulas, el patio y las dependencias administrativas.

²⁷ La primera parte del subtítulo recupera el título “Contextos institucionales: la escuela que los alumnos encontraron” presente en el libro “Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana” de Bradley Levinson (2002), por cuanto considero que refleja muy sugestivamente la noción de la “escuela” como espacio social que, por un lado, está atravesado por procesos del contexto más amplio que exceden a los sujetos y por otro, es producto de una historia acumulada que precede también a los sujetos, quienes, a la vez, luego formarán parte de su construcción.

²⁸ Este apartado, al igual que el resto del capítulo, recupera los registros realizados en distintas escuelas que incluyeron el trabajo de campo. Se trató de una escuela pública en el distrito de San Fernando y dos escuelas públicas en el distrito de Tigre.

En esta escuela, por varios meses, las clases se habían desarrollado en tres turnos²⁹. En realidad, que las escuelas del conurbano bonaerense trabajen con tres turnos (en lugar de los dos tradicionales) no es novedoso. En distintos momentos historia del sistema educativo, el crecimiento de la matrícula y la falta de ampliación del espacio derivaron en este tipo de organización³⁰.

Esta escuela, como la mayoría de la zona, tiene serios problemas edilicios y de organización del espacio. Desde que se mudó al terreno actual, a mediados de los años 70, nunca se amplió. Los ajustes económicos establecidos en la provincia de Buenos Aires³¹, los cambios en las modalidades de gestión con el Ministerio³² y las dificultades de las autoridades o cooperadoras de turno para gestionar eficazmente “la demanda” a “La Plata”³³, llevaron a que nunca se lograra la compra del terreno aledaño. En esta escuela el comedor está ubicado enfrente del establecimiento y los niños deben cruzar la calle, acompañados siempre por sus maestros. Detrás del comedor se acondicionaron tres salones porque “no entraban” en la planta principal.

²⁹ Eso quiere decir que se acortó el tiempo de clase por cuanto se pasaron algunos cursos del turno mañana y del turno tarde al turno “intermedio”.

³⁰ En momentos de difusión de la “reforma de educativa” a mediados de los 90 justamente uno de los tópicos más anunciados fue la intención política de erradicar las “escuela rancho” y el “turno intermedio”, forma de organización que por períodos intermitentes reapareció en varias escuelas por distintos motivos, ya sea su remodelación, clausura de sectores o falta de “mobiliario”.

³¹ A pesar de la asignación especial de fondos que durante el período de “la reforma” la provincia tuvo con la creación del Fondo de Reparación histórica del Conurbano Bonaerense y la creación del Fondo Provincial de Educación, la jurisdicción adoptó, entre otras, las medidas del programa de ajuste estructural referidas a la reducción del gasto social (Grassi, Hintze, Neufeld, 1994).

³² Los cambios en las modalidades de gestión entre el Ministerio y las escuelas se concretaron, entre otras, con la Ley de Transferencia N° 24049 en el año 1991, que implicó el pasaje de las escuelas nacionales a la jurisdicción provincial. Además junto con la descentralización sobresalieron las medidas impuestas de recentralización, a partir de las cuales las escuelas se vieron obligadas a gestionar los recursos sin intermediarios con la Dirección General de Escuelas.

³³ “La Plata” es la denominación que suelen utilizar los docentes, directivos y técnicos para referirse a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

El espacio de la escuela expone con virulencia las huellas que dejaron sobre todo las políticas de ajuste estructural de los años 80 y 90 en nuestro país. Un pasillo angosto conduce a tres salones muy pequeños, la dirección, la secretaría, el gabinete de orientación educacional. Los salones son muy pequeños y poco luminosos. El resto de los salones se ubican alrededor de un patio pequeño. En el comienzo de mi trabajo de campo, a mediados del año 2001, las dimensiones del patio eran aún más reducidas ya que por falta de espacio se habían colocado dos aulas *container* en un costado. Tanto las paredes, como las aberturas y mobiliario de los salones sobresalen por su precariedad y deterioro. Con esta última remodelación se anhelaba en la escuela una mejoría en las condiciones edilicias, que por cierto, sólo duró un tiempo. Esto finalmente confirmó el presagio, que no faltó por parte de muchos integrantes de la escuela durante las obras, de que la mejora “duraría poco”.

Los problemas edilicios y las condiciones deterioradas para el trabajo pedagógico en la escuela son el producto de un conjunto de decisiones, la mayoría de ellas estrechamente vinculadas con los márgenes que delinearon las políticas educativas y económicas del país. Durante el gobierno de facto las mejoras en infraestructura escolar, como otros ítems que hacen al trabajo pedagógico, quedaron prácticamente anuladas. Luego, con la reforma educativa en los años 90³⁴, las remodelaciones realizadas en los edificios no contemplaron el crecimiento abrupto de matrícula que tuvo lugar con la ampliación de la obligatoriedad escolar a partir de la incorporación del 3º ciclo. Como efecto, los maestros de las escuelas públicas, no sólo experimentaron la imposición de nuevas normas de funcionamiento, tanto en el plano laboral como en el

³⁴ Las políticas educativas llevadas adelante en nuestro país durante la década del 90 no pueden abstraerse de las políticas neoliberales que, en el período de su máxima hegemonía, se plasmaron entre otras en el “Consenso de Washington”. Como exponen otros autores, las “recetas” neoliberales sintetizadas en este “decálogo” escrito por el economista John Williamson son un engranaje clave para comprender el programa de “las reformas” educativas llevadas a cabo en Latinoamérica y la retórica que asumieron los gobiernos que las impulsaron y legitimaron (Gentili, 1998). Los diagnósticos y las recomendaciones “oficiales” y de los documentos producidos por el Banco Mundial y el FMI instaron, no sólo la idea de “crisis” de lo público, sino a estrategias concretas como la necesidad de establecer mecanismos de control de calidad, la subordinación de la producción del sistema educativo a las demandas del mercado, la instalación de una doble lógica de descentralización/recentralización y la reducción del gasto público (Gentili, 1998, Grassi y Neufeld, 2003)

curricular, sino continuos cambios (producto de su inventiva) en la organización escolar, que los niños también vivenciaron con intensidad³⁵.

Un conjunto de investigaciones se dedicaron en nuestro país a comprender en profundidad los efectos que produjeron en la cotidianeidad escolar y el trabajo docente, la implementación de las políticas de corte neoliberal (Neufeld y Thisted, 1999, Montesinos y Pallma, 1999, Pallma, 1994, Sinisi, 1999, Santillán, 1999, Montesinos, 2003, Achilli, 2000, Achilli, 2003, Carro, Padawer y Thisted, 1994, Batallán, 2006; Redondo y Thisted, 1999). La medidas de la “reforma educativa” de los años noventa no sólo generaron procesos de *fragmentación social*³⁶ (Achilli, 2003) sino que se profundizaron los procesos ya existentes de *segmentación* dentro del sistema y la consolidación de *circuitos diferenciales escolarización*³⁷ (Neufeld y Thisted, 1999, Montesinos y Pallma, 1999).

Como desarrollaron estos autores, las políticas de orientación neoliberal no sólo produjeron fracturas y *atomización* en las relaciones sociales y en las tradiciones organizativas en las escuelas (Achilli, 2003), sino que acentuaron procesos de *estigmatización* ya existentes y *manipulación* de la diferencia, que consolidaron valoraciones diferenciales entre escuelas y que recayeron en la población que asiste a cada cual (los niños, sus familias y los maestros) (Neufeld y Thisted, 1999, Montesinos y Pallma, 1999, Sinisi, 1999).

³⁵ Me refiero a cambios en la distribución y uso del espacio, entre otros, la rotación continua de salones por variaciones en la matrícula o la falta de mobiliario, o que dos cursos diferentes desarrollen sus clases en un mismo salón. En una investigación previa abordamos los efectos que produjeron las medidas de reforma educativa y la restricción del presupuesto y ampliación del espacio escolar en la configuración de identidades institucionales y las subjetividades de los niños y los docentes. Ver Santillán (1999).

³⁶ Elena Achilli hace un desarrollo en profundidad acerca de los efectos de las transformaciones sociales de la década de los 90 en la realidad escolar. Mientras que los procesos de *fragmentación sociocultural* favorecieron fracturas o atomizaciones en las relaciones sociales y en las situaciones laborales de estos ámbitos colectivos; paradójicamente, la década se destaca también por la implementación de las “políticas identitarias” que fueron desplazando a las políticas educativas estatales de corte universal o una noción más amplia de lo público (Achilli, 2003).

³⁷ El trabajo de Carro, Padawer y Thisted (1996) profundizó en el análisis de los complejos modos en los cuales las medidas de ajuste estructural y los lineamientos principales de “calidad” y “equidad” postulados por la “reforma educativa” de los años 90 fueron recuperados en la cotidianeidad de escuelas del conurbano bonaerense a partir de las identidades pre-existentes, la tipificación que recaía sobre ellas y las posibilidades de articulación con el contexto político inmediato.

En síntesis, el conjunto de medidas ligadas con las reformas del Estado en nuestro país calaron profundo en la cotidianeidad escolar. Los procesos de *fragmentación sociocultural y segmentación* generaron nuevas condiciones estructurales en las escuelas y fueron el marco para la organización de las prácticas pedagógicas que aún siguen vigentes e influyeron fuertemente en las experiencias formativas de los niños y también de los docentes.

La *escuela*, en tanto forma social viva (Ezpeleta y Rockwell, 1985), es historia acumulada y rearticulada. La escuela que encontraron los niños que conocí y entrevisté, en resumen, contiene aún los efectos del ajuste estructural y la descentralización de la década de la “reforma” y está atravesada aún hoy por las políticas de orientación focalizada y quiebre del horizonte universal de lo público. En ese marco, la escuela es el producto siempre activo de las mediaciones de los sujetos y las respuestas que producen a estos condicionamientos.

En los párrafos que siguen daré cuenta de algunos rasgos que asume la *experiencia escolar*, analizando algunas dimensiones e interacciones cotidianas; también variaciones y continuidades de las formas y los contenidos de lo escolar. Como lo analizara Elsie Rockwell, la experiencia escolar es *formativa* y su contenido es producto de un proceso real, complejo, conformado por una densa trama de tradiciones que interactúan, saberes locales, decisiones políticas y técnicas y apropiaciones por parte de los sujetos (Rockwell, 1995).

La escuela como experiencia cotidiana

En la *escuela*, como sugieren otros estudios, “suceden muchas cosas” --y según parece ser-- no podría ser de otro modo (Micó, 2007) por cuanto se trata de una institución históricamente constituida y continuamente cambiante.

Como desarrollé en la introducción, algunos análisis, frente a los cambios y trastocamientos actuales, al menos de algunos cimientos de la “escolaridad moderna”, optaron por intentar “captar” la *experiencia escolar* a partir de las “nuevas lógicas” que la misma supone (Dubet y Martuccelli, 1998). Sin embargo, los contenidos y los significados sociales de la escuela, si sobresalen

por algo, son por su heterogeneidad e historia acumulada³⁸ (Ezpeleta y Rockwell, 1985). Es decir que *la escuela* no sólo varía de coyuntura a coyuntura, sino que nunca varía de un modo unívoco. Más bien sus variaciones son el resultado de lo que los sujetos colectivos hacen con aquello que reciben —ya sea como novedad o repetición— de los procesos más estructurales y construcción de hegemonía³⁹.

Como lo expuso en su momento el programa de la etnografía educativa mexicana, justamente debido al carácter eminentemente histórico y heterogéneo de la vida cotidiana, no es posible acercarse a la escuela y la escolaridad buscando “alguna lógica evidente” (Ezpeleta y Rockwell, 1985). Siguiendo estos lineamientos, considero que en tal caso es posible captar algunas de las dimensiones de la experiencia escolar, profundizando cómo las mismas se expresan, en sus contextos particulares y a través de diferentes situaciones, objetos⁴⁰ (Rockwell, 1995) y cursos de acción cotidianos⁴¹ (de Certeau, 1996).

³⁸ La referencia de esta concepción de “escuela”, es la noción desarrollada por Ánes Heller de la significación y el contenido de la vida cotidiana como heterogéneo y jerárquico, también eje del acontecer histórico, es decir como dimensión que no está fuera de la historia, sino que es “esencia” de la sustancia social (Heller 1985).

³⁹ En esta apreciación subyace la concepción gramsciana acerca de los alcances de “coherencia social”, que en procesos históricos precisos, es un logro político, mediado por acciones específicas de los grupos dirigentes. De allí que, como señala Rockwell, la coherencia o diferenciación interna de las instituciones no se debe a la “internalización” o “desviación” respecto de las normas sino que es el producto del carácter contradictorio e histórico de cada formación social (Rockwell, 1987)

⁴⁰ Elsie Rockwell (1995) en su análisis sobre la experiencia escolar en escuelas rurales mexicanas, recupera un conjunto de dimensiones que atraviesan a la organización y las prácticas de las escuelas, tales como la estructuración de los tiempos, la agrupación escolar, las formas de participación, la definición del trabajo docente, la presentación del conocimiento escolar y la transmisión de concepciones de mundo, entre otras. En el análisis que sigue recupero algunas de estas dimensiones e incorporo otras acordes a mi recorte empírico y analítico. A la vez agrego la atención a los cursos de acción, tanto de los niños como de los adultos que intervienen en la escolaridad.

⁴¹ Retomo con particular atención la perspectiva de Michel de Certeau de incluir dentro del análisis de “lo cotidiano” a las prácticas de los sujetos, a través de uno de sus niveles de análisis, como son las *modalidades o cursos de acción*, es decir las *maneras de hacer*, que están vinculadas a las circunstancias dadas, pero nunca se rigen enteramente por la ley u orden imperante (de Certeau, 1996).

En las escuelas que conocí, hay prácticas de la *escolaridad moderna*⁴² que mantienen su vigencia, siempre actualizada. Los chicos y chicas, una vez que cruzan el portón de entrada, construyen una suerte *de pasaje* “entre el afuera” y “el adentro” quedándose unos minutos charlando entre sí, antes de pasar a ordenarse en los cursos que tienen asignados y “en fila”⁴³.

La mayoría de los niños viste el guardapolvo blanco, aunque algunos optan por llegar con el delantal anudado en la cintura, y terminan de colocárselo recién cuando están en “la formación”. Aun cuando reciben un llamado de atención por ello, son varios los niños que asisten a la escuela sin guardapolvo, eligiendo como prenda remeras con inscripciones de todo tipo, predominantemente de los clubes de fútbol favoritos⁴⁴. Es usual que los maestros se encarguen también,

⁴² La escuela moderna, como lo ha aportado la antropología y los estudios historiográficos, surge en determinado contexto (Europa) y momento histórico (a fines del siglo XVII, XVIII y XIX). Como lo abordó tempranamente la antropología (Benedict, 1974 [1946], Mead, 1978 [1935]; 1976 [1948]) y los estudios historiográficos (Ariès, 1987) y genealógicos de Michel Foucault (1976), si bien las escuelas son centrales para la formación de las jóvenes generaciones, su surgimiento es relativamente nuevo. En la modernidad la escolarización masiva se convirtió en la forma principal de las sociedades occidentales para la preparación de los sujetos como “personas entendidas” (Levinson 1996). Esta forma, que fue extendiéndose en el espacio, se superpuso, en sus intentos de modernización, a otros modos de “socialización” y formación de los sujetos (Spindler, 1993).

⁴³ La demarcación de “la escuela” como espacio de encierro y como característica de la modernidad fue abordada en profundidad por los estudios de la infancia (Ariès, 1987 [1960]) y los estudios genealógicos de Michel Foucault (1976). Desde la perspectiva de Michel Foucault (1976) la *disciplina* que se desarrolla entre el siglo XVI y XIX procede ante todo a través de la “distribución” de los individuos en el espacio de “clausura”, es decir un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo. Otra cualidad de la *disciplina moderna* es ubicar a los individuos en un lugar, cuya unidad es el “rango”, es decir el lugar que ocupa en una clasificación. La “clase” de la escuela elemental será para el autor un ejemplo del surgimiento de una nueva economía del tiempo y biopoder en cuanto ha hecho posible el control de cada individuo y el trabajo simultáneo de todos (Foucault, 1976). Ágnes Heller y Ferenc Free, así mismo contribuyen al reconocimiento del estatus que cobró “el Cuerpo” a lo largo de la historia. Para la autora, si hasta la modernidad algo que habían perdido los individuos fue su Cuerpo, “en el mundo moderno, en el que el cuerpo estaba legalmente reconocido por la ley de *habeas corpus*, y donde al mismo tiempo las principales tendencias de la vida social apuntaban a oprimir, eliminar, silenciar, sublimizar, y reemplazar esa entidad legalmente existente, se abría un espacio social a la biopolítica (Heller y Fehér, 1995)

⁴⁴ Es muy frecuente que los chicos también lleven a la escuela pública los buzos y equipos deportivos grabados con los nombres de los colegios “de elite” de la zona, que en buena medida los padres y los niños obtienen a partir del pedido de ropa en domicilios particulares o que son regalados en las casas de familia en donde las mujeres desempeñan actividades como empleadas domésticas. Sin duda las horas de recreo y formación pueden sorprender por la amplia heterogeneidad en las vestimentas donde los guardapolvos blancos se entremezclan con los coloridos (o ya desgastados) buzos de los colegios más caros de la Zona Norte.

desde la hora de entrada, de quitar las gorras y los birretes que los niños llevan puestos⁴⁵. Se trata de una suerte de ritual que los docentes realizan, pareciera ser, intentando instalar algunas coordenadas de la disciplina escolar, a las que los niños responden activamente. Es usual que si bien en un primer momento, los chicos consientan al pedido de sus maestros, no pasan muchos minutos para que todo vuelva a foja cero.

Al interior de las aulas la dinámica del trabajo es variable y se ajusta también a los contenidos que asumen las dimensiones que integran la experiencia escolar, como fue ampliamente documentado por la etnografía educativa⁴⁶. Aún cuando esto ya fue abordado en profundidad, considero que el desafío continúa siendo advertir cómo se van suscitando y configurando, en escenarios específicos, y coyunturas históricamente determinadas, los procesos de producción y reproducción social, reconociendo para ello algunas continuidades y transformaciones en la escala local.

Las *formas*⁴⁷ de lo escolar mantienen, en algunas de sus dimensiones, una relativa continuidad. En algunos grupos que conocí “se impuso”, con cierta facilidad, el pedido que hizo el maestro de que la jornada se lleve a cabo “en silencio”. Y también que se respeten las pautas establecidas sobre los usos del espacio, las distancias entre los niños y con el maestro. Esto no impidió que los niños siguieran comunicándose entre sí, tramando otras “estructuras de participación” (Rockwell, 1995) por fuera del control del maestro. Al mismo tiempo que esto sucedía, los maestros, como en muchas otras ocasiones, hicieron uso de algunas de las formas de la escolaridad “tradicionales” (sobre la

⁴⁵ Desde los inicios del sistema educativo moderno, el “vestuario” fue un tema de relevancia como parte de las tareas “civilizatorias” y modernizadoras de la escuela (Dussel, 2000). La adopción del guardapolvo blanco en nuestro país fue paulatina, en ella jugó un papel central el estado nacional a partir del gobierno de Yrigoyen (1916-1922). El uso de delantal blanco en las primeras décadas del siglo XX en Argentina, Bolivia y Uruguay operó no sólo como símbolo de austeridad, inclusión y homogeneidad, sino también tenía fundamentos moralizantes y “profilácticos”; además de reificar cierta idea de pertenencia y “comunidad” (Dussel, 2000).

⁴⁶ Ver Ezpeleta y Rockwell (1985), Rockwell (1995); Edwards (1995); Candela (1995); Diaz de Rada (1996), Neufeld y Thisted (1999), Sinisi (1999), Levinson (2002), Guerra (2006), Guerrero y Guerra (2004), Padawer (2005), Novaro et al (2006)

⁴⁷ En el sentido de los *modos* que adquieren las prácticas escolares en los contextos históricamente configurados (Rockwell, 1986).

transmisión del conocimiento, la “distancia” con los alumnos) que incluyeron en realidad algunas variaciones respecto a sus contenidos originales:

Entro al aula de 4º año y su maestra me saluda con entusiasmo. Le pedí disculpas por no entrar en el receso, así no interrumpía la clase. Pero me dijo que no había problemas, que los chicos estaban ejercitando. Los chicos estaban trabajando en silencio, cada uno en su cuaderno. Alicia, la maestra, me explicó que les pidió por favor que hoy trabajen sin que “vuele una mosca” porque ella tenía millones de cosas atrasadas, el registro, los boletines y el listado de los chicos que reciben beca de comedor. Yo me senté cerca del escritorio de Alicia. ya que ella me comenzó a conversar sobre algunos problemas que le preocupan. No sabe qué va a hacer con unos chicos que ya vienen repitiendo y que vuelven a mostrar dificultades. Que con la conducta que tienen tampoco están para que vuelvan a cursar cuarto grado. Yo me doy cuenta de quienes habla Alicia y me pongo un poco incómoda con la conversación y el tono de voz alto que usa la maestra. Sin embargo ninguno de los chicos estaba prestando atención porque en realidad ninguno de ellos estaba “ejercitando”. Estaban charlando por lo bajo y jugando con un mazo de cartas. También noté que las cuatro chicas que suelen sentarse a la derecha del salón estaban completando la tarea de inglés que venía luego del recreo [siempre estas chicas me comentaban sus dificultades con esta materia]. Como los varones que jugaban a las cartas se comenzaron a pelear, Alicia se levantó rápidamente a retarlos y allí empezó un cruce fuerte de palabras entre la maestra y los chicos. En ese momento Belén, una nena que estaba adelante, se acercó y me pidió si le podía corregir la ejercitación. Eran cuentas que la nena se había puesto ella misma, que por cierto me parecieron muy simples para el curso en el cual se encontraba. La maestra me explica que la nena es una amorosa, que como ya termina casi siempre antes la ejercitación, ella solita se pone cuentas y después las completa (de los registros del trabajo de campo, octubre de 2004).

Las formas y los *contenidos*⁴⁸ de la escolaridad se van articulando, como vemos, complejamente en el fragor de la cotidianidad escolar⁴⁹. Como expone la nota de campo, algunas prácticas de la escolaridad que observé sobresalieron por su fijeza en formas tradicionales (como la organización del tiempo de trabajo y esparcimiento, también, los rituales de entrada y salida, saludos a símbolos

⁴⁸ Me refiero a los sentidos y significados.

⁴⁹ Las reflexiones sobre la relativa continuidad y las transformaciones de las prácticas y los sentidos escolares como engranajes de procesos más amplios (y de distinto nivel) de reproducción social fueron lúcidamente desarrollados por Elsie Rockwell en el texto “Cómo observar la reproducción”, DIE, 1986.

patrios, el uso de algunos espacios) aún cuando sus contenidos parecieran ser otros para los niños y maestros involucrados.

A la vez no fue difícil reconocer muchas formas de la escolaridad que se presentaron como intenciones de renovación (porque quebraban tradicionales formas de “participación”, de organización del tiempo y espacio, de las relaciones entre generaciones) y sin embargo no necesariamente revertían relaciones jerárquicas y de poder.

Según los registros que pude construir, en muchos grupos, por ejemplo, los maestros se disponían a conversar con los chicos mientras trabajaban y de ese modo otros “temas”, además de los curriculares, entraban al aula. Muchas veces las preocupaciones que trajeron los chicos sobre la “casa”, el “barrio” y la “calle” se entrecruzaron con los contenidos escolares. Sin embargo la entrada de estos temas “extra escolares” tomó caminos de lo más diversos. Muchos docentes, en el marco de relaciones de confianza, recuperaron las intervenciones infantiles, para desde ahí ejercer una influencia valorativa sobre los niños, por cierto con un importante contenido conservador:

[Mientras los niños y las niñas realizaban unos ejercicios en matemática]

Ariel: [en voz alta] Ayer fui a la Capital.

Ramón: Yo fui en vacaciones

Maestra: ¿Con quién fuiste [a Ariel] a la Capital?

Ariel: con mi padrino, nos quedamos paseando y se hizo de noche!

Maestra: ¿Te quedaste otra vez en lo de tu padrino? Tenés que dejar de dar tantas vueltas de un lado para el otro. Cada chico en su casa [con énfasis]. Además los chicos no tienen que estar a la noche en la calle.

(de las notas de campo, septiembre de 2004)

En ocasiones las preocupaciones de los niños, sólo “ocuparon” un tiempo de la clase, por cuanto, como me lo explicaron algunos maestros, a ellos les preocupa no llegar con “el programa”, sin dictarlo enteramente a fin de año ya que tienen

un conjunto importante de interrupciones de hora de clase entre el comedor y problemas que se van suscitando (con el mobiliario, la copa de leche).

Los modos que van adquiriendo las *formas* y los *contenidos* de *lo escolar*, resultan en definitiva, difícil de predecir, y por cierto, pueden producir sorpresas a quien mantenga una percepción “fija” e invariable de la escolaridad obligatoria. En las escuelas que conocí, no sólo resultó relativamente frecuente que varios niños, terminaran de realizar sus tareas fuera del salón asignado, utilizando para ello la cocina, la secretaría, o la dirección, cómo encontrar a alguna madre de un niño, compartiendo a su lado, en el salón, la hora de clase a partir de sus problemas en “el comportamiento⁵⁰”.

En la escuela se configuran algunas relaciones e iniciativas a través de la “privacidad” y, en buena medida, las “quejas” cotidianas de los docentes, que por diferentes motivos muchas veces no pueden transformarse en demandas, son muestra de ello. También la escuela, y a veces de forma poco habitual, se vuelve un espacio (renovado) de lo público y lo asequible, en tal caso parecía que así ocurría, cada vez que Luis, un niño que cursaba su tercer año en la escuela del barrio Baires, atendía a su padre, quien se encontraba trabajando en forma temporal en Tucumán, utilizando para ello el teléfono de la secretaria de la escuela, como el único (y posible) modo de comunicación.

En buena medida, los *sentidos* de la *experiencia escolar*, como veremos, no se construyen en “eventos” ni “acontecimientos” aislados, sino en el marco de las interacciones que tejen a diario los niños y los maestros. Los chicos aprenden los contenidos de la currícula, practican la lectura y escritura que propuso el maestro, también las cuentas de dividir y la resolución de problemas. Pero en las aulas se configuran muchos movimientos más allá de lo estipulado.

⁵⁰ Si bien no constituyó un hecho generalizado, a lo largo de la investigación fue, cada vez, menos infrecuente, encontrar a alguna mujer (madre o abuela) acompañando a su hijo o nieto dentro del salón, y en toda la jornada escolar, a partir del pedido que le habían realizado las propias autoridades de la escuela, generalmente frente a la imposibilidad de “trabajar” con el niño. Estos fueron pedidos que, como me lo manifestaron los padres en cuestión, muchas veces los tutores confrontaron, cuestionaron y rechazaron.

Las iniciativas y los *cursos de acción* de los docentes se articulan con otras iniciativas y movildades, pero ahora provenientes de los niños y adolescentes. Los docentes operan desde un conjunto de saberes y recursos a mano que, según dejaron asentado en las entrevistas, a veces no son suficientes para la realidad de “hoy”:

Una sensación que tengo, es que cambió todo. Vos venías a la escuela y más o menos sabías con qué te encontrabas. Ahora no sabés. Por ahí venís y un chico te putea, o te roba, o la madre te espera a la salida para golpearte porque hiciste repetir al hijo. Yo hace 25 años que trabajo acá. Siempre tuvimos problemas con los recursos pero ahora no se trata sólo de que no tenemos para arreglar la escuela sino que a la escuela la destruyen los propios pibes. El salón de clases no parece un salón de clases. Entra y sale todo el mundo. Hablan cuando quieren. Yo no espero otra cosa: si no respetan tampoco a los padres, ¿por qué voy a esperar que me respeten a mí? Yo ya no tengo recursos para revertir esto (Susana, Maestra con 25 años de antigüedad en la docencia, 2004).

En las escuelas que conocí, fue frecuente también que, como ocurre en muchas otras instituciones, se desencadenaran conflictos no deseados ni previstos, a veces, por los maestros, a veces por los niños. En las aulas, puede ocurrir que, tras un momento apacible, sobrevengán intensos cruces de palabras entre los niños y/o entre los niños y su maestro. Los intercambios de palabras entre algunos maestros y los niños tienen, las más de las veces, como punto de arranque el llamado de atención que los maestros suelen hacer a algunos chicos por el uso de determinadas palabras en el salón, formas de permanecer en el aula (que se paran, se levantan a hablar con un amigo, hacen gestos, etc)⁵¹. Los altercados y las peleas entre los niños que no son resueltas a tiempo por los

⁵¹ Los niños y las niñas no sólo entran a la escuela portando sus gorras y remeras de vistosos colores, sino también muchas de las jergas y giros que traen de otros escenarios, tales como el hogar, la calle (o la propia escuela). Muchas de las expresiones, usos del cuerpo y modismos de los niños y niñas, sobre todo los adolescentes, son leídos por los educadores como incompatibles para las formas adecuadas del comportamiento. Esto se puso de manifiesto en las entrevistas cuando algunos maestros aludieron a *la carencia de vocabulario, a la mala educación e indecencia de los niños, a que los niños “son groseros, gritan, te hacen gestos todo el tiempo”, “se portan como cuando andan en la calle y los trenes, corriendo, entrando y saliendo del salón como si nada”*.

maestros continúan muchas veces por fuera de la escuela, convocando no sólo a los vecinos sino a otros actores no previstos de la “escolaridad”, como las fuerzas de seguridad locales⁵².

No necesariamente, en las escuelas ubicadas en esta área del conurbano, el contenido de las interacciones cotidianas es la violencia. Muchos docentes y niños logran formas de relación que desestructuran algunos engranajes propios de la *violencia física y simbólica* reemplazándolas por formas de trabajo e interacción colectivos y cooperativos. Como lo señalaron también, desde el registro empírico y analítico otros estudios, las posibilidades de que esto suceda en buena medida tienen que ver con la capacidad –siempre relacional– de los sujetos involucrados de cuestionar las asociaciones naturalizadas que se construyen entre la “pobreza”, la “violencia” y la “carencia” (Thisted y Redondo, 1999; Montesinos, 2002; Redondo, 2004).

El contenido que asume la relación “educación y desigualdad” se construye –significativamente– en el terreno de la cotidianeidad escolar⁵³. Los sujetos que se reúnen en la escuela son parte, a través de sus prácticas y estrategias, de los sentidos que traman esta relación. Al respecto, el inicio de la jornada de trabajo suele ser el terreno en el cual la relación entre educación y desigualdad se va configurando de un modo determinado. Como un ritual no deseado, en la primera hora de la clase tiene muchas veces lugar con el pedido de muchos niños de los útiles para trabajar. Esto fue señalado en reiteradas ocasiones por varios educadores por el impacto que produce en su subjetividad y la configuración de su tarea:

⁵² La presencia de la policía en las escuelas públicas ubicadas en la zona del trabajo de campo fue en aumento. Por un lado suelen haber períodos en que las propias autoridades de la escuela soliciten la presencia de algún patrullero de la policía bonaerense en momentos de entrada y salida cuando las peleas entre los chicos son recurrentes. Otra alternativa también es que algún policía vigile la zona de la escuela en distintos momentos de la jornada escolar, pasando para ello a la escuela con el fin de firmar un cuaderno en el que se constata que “cumplió” con la ronda diaria. En algunas escuelas públicas y privadas de la Zona Norte del conurbano, las autoridades contrataron servicios de seguridad privada.

⁵³ Un conjunto de trabajos han descrito desde una perspectiva socioantropológica y etnográfica la relación entre educación y desigualdad para nuestra región de Latinoamérica (Mercado, 1982; Ezpeleta y Rockwell, 1985, Achilli et al, 2000; Neufeld y Thisted, 1999; Montesinos y Pallma, 1999; Sinisi, 1999; Redondo y Thisted, 1999, Cerletti, 2004; Hirsch y Rúa, 2004, Gessaghi, 2004, Novaro, et al, 2006).

Cuando entramos al salón y empiezan “*me olvidé el lápiz, la goma*”, “*no tengo*”, “*dame*”, yo les digo, bueno, *¿qué hacemos?* Y sigo *¿revisaron la mochila antes de venir?* No me contestan. *¿Practicaron? No.* Yo veo que hay nenes que ni siquiera le miran el cuaderno. Así como fueron con el cuaderno así vuelve... no hicieron nada ni nadie revisó nada ni pintaron el dibujito [...] Yo quería trabajar con psicogénesis como en el privado pero imposible. Primero porque los chicos acá no tienen ningún tipo de acceso... ésa es mi impresión... no tienen ningún tipo de motivación desde la casa... yo tengo a mi bebé de dos años y está con los números... es chiquito y ya sabe los números... ellos no sabían ni lo que es un número ni una letra, hay chicos que no tenían jardín y si los mandan al jardín dicen las mamás que nos les enseñan nada. Eso es lo que me dicen los papás. Después vos les llevabas un libro y quedaban completamente maravillados, no tienen acceso a distintos tipos de textos, entonces yo trataba de hacerlo acá en la escuela. Pedirle, no les podía pedir nada... si apenas traían un lápiz (V. Maestra, con 10 años de antigüedad, 2004).

Para muchos docentes, las condiciones materiales de vida de los niños y la necesidad de activar prácticas de asistencia constriñen negativamente en su trabajo y la organización de propuestas de enseñanza renovadoras⁵⁴.

Esta percepción y configuración del trabajo docente ligada al *determinismo de la pobreza* es a la vez desafiada por muchos maestros. Como registré en una jornada de trabajo de campo en una escuela del barrio Baires, hay educadores que a través de iniciativas renovadas construyen otros sentidos alrededor de la escolaridad y la educación de los niños en contextos atravesados por procesos de desigualdad social⁵⁵.

⁵⁴ Profundizaré respecto de ello más adelante.

⁵⁵ Corría noviembre del año 2004 y había decidido pasar por la escuela ubicada en el barrio Baires para combinar una entrevista que tenía pendiente. La puerta de la escuela estaba abierta, y eso me llamó la atención. En seguida un cartel colgado en la entrada de la escuela indicaba que ésa era una jornada especial. En él decía: “Hoy: Encuentro literario”. El encuentro fue organizado por los chicos del 3º ciclo de la escuela con la coordinación de la profesora del área de Lengua. Los chicos de 1º y 2º ciclo ese día entraron a la escuela más tarde del horario

Los maestros activan un conjunto de estrategias y prácticas, muchas de ellas en base a las concepciones que construyen sobre un número importante de aspectos, entre ellas de su lugar de trabajo y los sujetos que intervienen en la cotidianeidad escolar⁵⁶. La escuela, como lo hicieron los niños, fue descripta, nominada, y de ese modo, también configurada, por los maestros que entrevisté.

Los docentes, en el marco de la cotidianeidad, construyen hipótesis y argumentos que intentan dar explicación a la realidad que ellos viven, sobre todo si esta realidad está cruzada por procesos de fragilidad y vulnerabilidad social. En los escenarios en los cuales indagué, en buena medida, el trabajo docente se definió en referencia a las dificultades que los maestros encuentran en las prácticas que realizan. Como señalaron también otros trabajos para otros contextos (Rockwell, 1995, Rockwell y Ezpeleta, 1987), fue recurrente que los problemas en la tarea así como el *fracaso* en los aprendizajes de los niños suelen atribuirse a la falta de colaboración de los padres, a la pobreza del medio y a las abruptas transformaciones que atraviesa la sociedad y con ella también la “infancia”.

habitual y tuvieron el lugar destacado de ser los “invitados” del Encuentro. Los adolescentes no sólo trabajaron en la producción de los materiales que se exponían sino que se dedicaron a preparar la escuela para el evento, modificando para ello algunas constantes del uso del espacio como la disposición del hall (que también se usa para el comedor escolar) y los salones. También se encargaron de la recepción de los niños y los padres que se acercaron. El encuentro comenzó a la hora pautada y si bien hubo algunos problemas con el sonido, y no fueron los padres que se esperaba, los adolescentes coordinaron las actividades retomando algunas de las indicaciones que les había dado la profesora y las estrategias que habían discutido colectivamente algunos de ellos. Los adolescentes leyeron a los niños los cuentos producidos por ellos y pusieron en juego actividades de recreación. La producción de los textos literarios demandó un conjunto de prácticas, muchas de ellas nuevas para los adolescentes, y también para la docente, sobretodo en su búsqueda por correrse del sesgo normativo que en general tiñe a la escritura en la escuela. Las prácticas de escritura de los adolescentes pusieron en jaque también algunas miradas estereotipadas que los ubican como sujetos incompetentes para la elaboración de textos ficcionales. Los adolescentes elaboraron textos de muy diversos géneros y que plasmaron en las versiones definitivas, utilizando para ello las computadoras de *los cyber* que están fuera del barrio y que suelen estar identificados como *magros espacios* de la “sociabilidad juvenil”.

⁵⁶ El trabajo docente y las concepciones sobre las prácticas magisteriales fue abordado, dentro de la perspectiva de la antropología y educación, por un conjunto importante de investigaciones que abonaron relevantes conocimientos acerca de cómo los saberes y las tradiciones de los maestros se construyen en base a tradiciones heredadas y su reactualización en referencia a múltiples relaciones (con el Estado, el “entorno próximo”, los pares) (Rockwell y Ezpeleta, 1987; Rockwell, 1992; Mercado, Achilli, 2003; Batallán, 2006).

Un aspecto que interesa particularmente son las condiciones de posibilidad que en el momento social actual, promueven o neutralizan determinadas configuraciones de sentidos sobre la escuela, la escolaridad y los sujetos. Como veremos, esas condiciones están ligadas estrechamente a movimientos más amplios, como son, entre otras, las formas que adquieren las intervenciones del Estado.

La producción de sentidos en torno a la infancia y su “entorno inmediato” permean de continuo las decisiones y prácticas que ponen en juego diariamente los docentes. Sin embargo en algunos eventos, los sentidos –siempre disputados– acerca de la escuela “en la cual se trabaja” y su “entorno”, se cristalizan con mayor fuerza. Por ello tomaré una escena del trabajo de campo, vinculada a la coyuntura en la cual los maestros y los profesores junto con otros docentes, sufrieron la quita en el salario de la bonificación por “ruralidad” y “desfavorabilidad”.

Tomé conocimiento de la “recategorización” de escuelas y por ende de la quita del plus salarial a algunos docentes que dispuso la Dirección General de Cultura y Educación provincial en el año 2002 en una jornada del trabajo de campo. Ese día llegué a una de las escuelas y encontré a los docentes reunidos en la cocina en la hora de recreo. La discusión había quedado claramente planteada. Ya era un hecho concreto el rumor que se venía instalado entre las escuelas de la zona acerca de la quita del plus en el salario por “ruralidad”. En el marco de la crisis que se vivía en el año 2002, la decisión del Poder Ejecutivo de la Provincia profundizó la sensación de malestar que venían teniendo los docentes que yo recién empezaba a conocer. No pasaron muchos días para que los docentes de esa escuela reciban la propuesta de los colegas de la escuela vecina para organizar la demanda por el reintegro de la bonificación. A las 18 horas del 1º viernes de junio se realizaría la asamblea autoconvocada entre los docentes de estas dos escuelas. Ese día me dirigí entonces a la convocatoria que se realizaba en una de las escuelas una vez que los chicos se hubieran retirado.

En el siguiente apartado, me dedicaré, entonces, a analizar la jornada de discusión que tuvo lugar en junio. Tomo esta jornada como ‘analizadora’ de

cuestiones centrales acerca de los sentidos disputados sobre el trabajo docente, los niños y las familias. Sigo para ello a Althabe y Hernández (2004), quienes entienden por ‘analizador’ a “una situación significativa con respecto a una problemática de investigación que permite estudiar en detalle, factores, elementos, lógicas, actores, etc.” (Althabe y Hernández, 2004). Como veremos la asamblea es elocuente para el conocimiento de las condiciones de posibilidad para la producción de determinados sentidos que integran, al menos en parte, la experiencia escolar de los niños.

El “adentro” y el “afuera” de la escuela desde la perspectiva de los docentes y como productividad estatal

“Tener” o “no tener la ruralidad” fue por mucho tiempo la forma usual para referirse, dentro de las escuelas “urbanas” bonaerenses, al plus salarial recibido por el hecho de trabajar en una escuela ubicada a gran distancia de los centros urbanos y/o con dificultades para el acceso, pero también debido a la situación socioeconómica desfavorable del alumnado. En realidad el nombre, en tanto categoría social, se instaló cuando la bonificación se otorgaba a los establecimientos que se ubicaban en zonas “rurales”. Luego, en el transcurso de la década de los ochenta, comenzaron a recibir el plus escuelas en contextos “urbanos”, pero que se situaban en zonas definidas bajo el término de “riesgo social”.

Los establecimientos educativos de la provincia de Buenos Aires, en el momento de la investigación, eran clasificados sobre la base de tres grandes criterios: por niveles, modalidades y especialidades; por categorías (primera, segunda o tercera) de acuerdo al número de alumnos, cantidad de secciones, grupos escolares, ciclos, divisiones, cursos, especialidades o carreras y por niveles de “desfavorabilidad”⁵⁷.

⁵⁷ Los niveles y los porcentajes de la bonificación salarial según el sueldo básico son: Normal, 0%; Desfavorable I, 30%; Desfavorable II, 60%; Desfavorable III, 90%; Desfavorable IV, 100%; Desfavorable V, 120%.

La recategorización de escuelas, en base al ítem de “desfavorabilidad”, tuvo lugar en abril del año 2002. En el marco de la Emergencia Económica en la Provincia de Buenos Aires, la Dirección General de Cultura y Educación recategorizó las escuelas⁵⁸ amparándose en la Ley 12.867 que implicó una modificatoria de la Ley Provincial de Educación⁵⁹. Con la nueva Ley el criterio de clasificación respecto a la “desfavorabilidad” dejó de considerar “la situación socioeconómica del alumnado”, pasando a considerarse solamente “la ubicación y/o la dificultad de acceso”. Como efecto de la recategorización, 3.900 de las 6.500 escuelas cuyos docentes cobraban una bonificación por “desfavorabilidad” dejaron de recibirla y 2.700 bajaron su categoría.

Los docentes de la provincia respondieron al ajuste a través de diversas formas de protesta. Las marchas y la instalación de carpas (y también “una granja”) frente a la Casa de Gobierno de la Provincia de Buenos Aires congregó a un número importante de docentes de la jurisdicción. Las movilizaciones también se llevaron adelante en cada uno de los distritos que comprende la provincia e incluyeron cortes de rutas y ocupaciones de los Consejos Escolares⁶⁰.

Simultáneamente, una iniciativa que comenzaron a concretar los docentes y maestros consistió en nuclearse entre sí o con otra escuela para organizar, desde allí, el reclamo puntual “individual” de la reintegración de la categoría de “desfavorabilidad”. Es decir, los docentes continuaron con algunas acciones colectivas de manifestación pública y de protesta organizadas por los gremios o bajo la forma “autoconvocada”⁶¹, pero la disparidad en las decisiones que

⁵⁸ Otros ítems que incluyó el ajuste en la jurisdicción fueron: la quita proporcional del presentismo, el achicamiento de la POF por parte del Tribunal Central, cambios en el régimen de licencias, el incumplimiento y desactualización de cupos para comedores escolares y la falta de arreglos y mantenimiento de edificios escolares.

⁵⁹ La Ley 12.867 en su art. 7º habilita la sustitución del artículo 10 de la Ley 10.579 sobre la “clasificación de escuelas” del estatuto docente.

⁶⁰ Sucedieron ocupaciones a los Consejos Escolares en casi todos los distritos del conurbano bonaerense.

⁶¹ En este período, en el año 2002, a raíz del cuestionamiento a las líneas conductoras de los gremios bonaerenses de SUTEBA y FEB, se produce el movimiento de los docentes “autoconvocados” que comenzaron a organizarse en multitudinarias asambleas en prácticamente todos los distritos de Conurbano bonaerense. Para profundizar acerca del

adoptó la Dirección General de Cultura y Educación en el procedimiento de “recategorización” contribuyó en cierta manera a la fragmentación de la protesta y en consecuencia, de la reivindicación del reintegro del plus salarial⁶².

La asamblea del viernes de junio tuvo ese trasfondo. La idea era evaluar, como lo sintetizó una de las docentes, cómo continuar la protesta pero también confeccionar una nota para elevar al Concejo escolar en la cual se “justifique” por qué estas dos escuelas debían mantener la categoría de “desfavorabilidad”.

Ese día los maestros autoconvocados comenzaron a llegar alrededor de las 18. También lo hicieron docentes de otra escuela del mismo distrito y que habían perdido el plus salarial. Se esperó a que llegaran los colegas más rezagados. Y también a quienes estaban cumpliendo su turno en otras escuelas, privadas y públicas no afectadas por la “recategorización”. La asamblea no comenzó hasta las 19 y se realizó en el hall de la escuela, que habitualmente funciona como comedor. La mayoría de los docentes se conocía entre sí y todos estaban reunidos con el mismo fin de recuperar la bonificación en el salario. Una de las directoras de los establecimientos convocados abrió la asamblea anunciando, de algún modo, los “términos” del encuentro:

“Estamos todos en la misma situación. No hay noticias de que cambie nada desde que se anunció el quite. Yo no estoy conforme por el modo en que nos movilizamos hasta acá. Otras escuelas se movieron, tomaron el concejo, cortaron las rutas. Sabemos que necesitamos y merecemos ese plus así que veamos qué podemos hacer”.

(Directora de uno de los establecimientos presentes, junio de 2002).

movimiento de los “docentes autoconvocados” ver, entre otros, el trabajo de Adriana Migliavacca (2005).

⁶² Con el transcurso de los días las decisiones sobre las categorizaciones demostraban mucha variabilidad y adecuación parcial al criterio postulado en la “letra” de la ley. Entre escuelas próximas, algunas mantuvieron la categoría de “desfavorable” y otras no. También a partir de demandas puntuales (la mayoría proveniente de establecimientos públicos de gestión privada) algunos docentes recuperaron en el corto tiempo la bonificación. En ese marco de criterios encontrados, el propio director de Escuelas provincial, Mario Oporto, tuvo que reconocer públicamente que 1.700 sufrieron errores en la reclasificación y por ende sus docentes percibirían el beneficio en forma retroactiva (Clarín, 7/6/2002).

Sentados en las banquetas que los chicos usan en el comedor, a esa altura ya había un total de cuarenta maestros y profesores reunidos en círculo⁶³. También estaban algunas –pocas– auxiliares de cocina. A un costado se acomodaron cinco padres. La convocatoria a los tutores de los niños no había sido muy difundida y esto se recuperó luego como uno de los puntos de autocrítica.

Una primera parte de la asamblea tuvo que ver con la puesta en conocimiento de las informaciones que algunos docentes tenían acerca de escuelas que sí habían logrado recuperar su antigua posición en la categorización. Y también los docentes intercambiaron pareceres intentando dilucidar cuáles habían sido los criterios que la Dirección General de Escuelas había adoptado para readjudicar las condiciones de “desfavorabilidad” a algunos establecimientos. Una conclusión fue la disparidad entre los niveles de presión y combatividad de algunos enclaves del conurbano, y al respecto la referencia a distritos tales como Matanza, Ensenada, fueron ineludibles.

Por tanto, los siguientes pasos en la asamblea fueron consensuar las medidas que hicieran más “efectivo” el reclamo y se evaluaron las ventajas y desventajas de las iniciativas que se propusieron. Finalmente tres mociones fueron votadas por mayoría: una primera medida consistiría en cortar la ruta 197 en su cruce con la Autopista Panamericana, otra medida sería reclamar frente al Concejo Escolar de Tigre convocando para ello a los padres de los niños por cuanto *“en definitiva es la escuela de sus hijos y nos tienen que apoyar”*, y una tercera decisión fue redactar el petitorio para elevar al concejo y exigir la reincorporación del plus salarial por “desfavorabilidad”.

Fue alrededor de estas dos últimas formas de “movilización” y “acción” que se abrió el juego para la discusión más intensa de la jornada. La “confección del cartel” y el petitorio habilitaron un intercambio de pareceres y disputas en torno al “contenido de la demanda”. Qué enunciado debía llevar el cartel fue el producto de varios ensayos y revisiones, sobre todo entre los portavoces de la asamblea, quienes intentaban férreamente llevar adelante el reclamo que

⁶³ Entre las tres escuelas reunirían, según sus plantas funcionales, un total aproximado de 150 maestros y profesores, algunos con sólo unas pocas horas cátedra en estos establecimientos.

consideraban justo, aún cuando su experiencia sindical era relativamente débil⁶⁴. La redacción del contenido del cartel puso en definitiva en discusión aquello que hasta ese momento era un implícito, que además, parecía compartido entre quienes se encontraban allí ¿por qué, ellos, los docentes de estas dos o tres escuelas debían recibir un plus por “desfavorabilidad”?

La primera moción fue hacer explícito en la pancarta la exigencia “*del plus por ruralidad*”. Pero este enunciado fue inmediatamente modificado por el término más preciso de “*desfavorabilidad*”. Un docente introdujo entonces la pregunta de “desfavorabilidad por qué”. De allí en más se superpusieron las voces, los que hasta ese momento se habían mantenido en silencio sumaron sus mociones, en un principio con más coincidencias que desacuerdos. Sobre todo un grupo de maestras comenzó a enumerar: “*por inseguridad*”, “*por el riesgo*”, “*porque ahora a nosotras también nos roban*”, “*porque cada vez el barrio está más peligroso*”.

Llegar a la frase definitiva fue complicado, sobre todo porque quienes intervenían, en el mismo proceso del debate, revisaban algunos términos empleados. Algunos docentes, según me comentaron luego, no se sintieron convencidos de aludir en forma tan directa a *la población y a los peligros de “la comunidad”*, sobre todo teniendo en cuenta que muchos padres acompañarían la movilización. El silencio de los padres presentes en la asamblea y la inconformidad de algunos docentes presentes motivaron que el contenido del cartel se decidiría luego de escribir la nota para elevar al Concejo Escolar.

La redacción del petitorio y la justificación para quedar encuadrados dentro de la categoría de “desfavorabilidad” fue un verdadero ejercicio de *exponer públicamente* aquello que los docentes solían comentar en los pasillos, la sala

⁶⁴ Cabe decir que los docentes presentes en esta jornada presentaban una fragmentada tradición en participación sindical. En el marco de la crisis de representación generalizada de los sindicatos, particularmente con la fractura que se produjo entre los dirigentes sindicales y los docentes en el contexto de la Marcha Blanca del año 1988, muchos se habían desafiado. Otros comenzaban a participar en forma muy reciente de la Lista (Verde) opositora de la Lista que lideraba Suteba en ese momento (la Celeste). Otros docentes nunca se habían sindicalizado por trabajar en los colegios privados de la zona que tienen una fuerte presencia numérica y suelen ser los primeros lugares de trabajo de muchos maestros de la Zona Norte del Conurbano bonaerense.

de maestros u otros espacios ligados con la “privacidad” de la escuela⁶⁵. Esto implicó el despliegue de perspectivas, por demás diversas entre sí, puestas ahora en juego con un mayor nivel de explicitación. Las referencias al espacio – de peligro– barrial, se desplazaron hacia la mención que algunos docentes dejaron entrever de los niños, no directamente como peligrosos, pero sí *sospechados* de algunos acontecimientos vividos en la cotidianeidad escolar. Así lo expresó al menos en aquella ocasión una maestra con varios años de antigüedad:

El problema es que no terminamos de decir lo que hay que decir. Trabajamos en una escuela de riesgo. No sólo está todo roto sino que ahora también nos asaltan. Y no es sólo que nos asaltan afuera sino que nos asaltan adentro. ¿Cuántas veces ya robaron la billetera de alguno de nosotros? Nunca sabemos quién fue, finalmente nos dan lástima los chicos y dejamos las cosas ahí. Pero nuestra escuela es de alto riesgo y eso lo sabemos nosotros y lo sabe la Dirección General de Escuelas (Marta, maestra con 25 años de antigüedad, 2002).

Otros docentes estaban de acuerdo en que un punto importante del petitorio tenía que ser poner al conocimiento de las autoridades gubernamentales de la provincia los riesgos que se viven a diario. Una primera versión del petitorio contuvo como argumentación que las escuelas convocadas debían percibir la categoría de “desfavorabilidad” porque:

La escuela queda en una zona de villa.

En la zona de la escuela se producen un número importante de robos.

La población se dedica en un alto porcentaje al cirujeo.

Los chicos viven la violencia a diario.

La escuela sufre robos.

⁶⁵ Graciela Batallán profundiza en las particularidades que adquiere la problemática del poder en el trabajo de los docentes de primaria. Para ello la antropóloga atiende a las particularidades que adquiere el “mundo de la infancia”, sobre todo su capacidad para reorganizar las relaciones que se establecen en la escuela en el marco de un clima familiar-doméstico (2006)

En una segunda vuelta de discusión, un grupo de docentes⁶⁶ cuestionó las primeras voces de los colegas. Para ello pusieron el foco en los niños y la relación de los niños con *situaciones familiares y del entorno inmediato*:

Que los chicos tienen necesidades insatisfechas.

Que viven la violencia familiar.

Que tienen dificultades de aprendizaje por falta de estímulos.

Que el medio sociocultural que rodea a la escuela es bajo.

Si la referencia a los niños como *sospechosos* permeó los discursos de los primeros docentes que intervinieron, la segunda línea de argumentación en torno a la “defavorabilidad” tuvo como eje central la categoría del *niño* como objeto de *cuidado*⁶⁷. Un supuesto compartido por un número importante de docentes fue convenir que los niños de las escuelas convocadas no sólo viven bajo una condición de *pobreza*, sino de *carencia afectiva, familiar, falta de estímulos y violencia*.

En las tres horas que duró la asamblea se pronunciaron más enunciados que los expuestos hasta aquí. Se trató de un recorrido que giró en torno a la construcción de una demanda salarial, que por momentos se permeó de sentidos ligados a la *reivindicación*, pero también al *resarcimiento* por trabajar con una *población desfavorable*. Lo que es seguro es que los docentes no produjeron estos sentidos en el vacío. En buena medida muchos de ellos recuperaron categorías que con anterioridad también habían formulado los técnicos del propio Ministerio de Educación provincial para “caracterizar” y “clasificar” a las escuelas bonaerenses. Y no me refiero solamente a la categoría de “defavorabilidad” que vino a suplantarse a la de “ruralidad”, sino a la

⁶⁶ Sobre todo se trató de un grupo de profesores del tercer ciclo y algunos maestros que venían interviniendo en las asambleas de docentes “autoconvocados” que se realizaban en el distrito de Tigre.

⁶⁷ La investigadora Ana Padawer realiza un original análisis que indaga, a través del registro en video de una reunión convocada por organizaciones comunitarias en Ingeniero Budge, las construcciones sociales de las fronteras entre edades, demostrando como los sujetos, puestos a discutir, reconocen atributos que muchas veces se corren de estigmas y esencialismo. Ver Padawer (2003)

caracterización de escuelas medidas por el “riesgo social” que tuvo lugar en la jurisdicción hacia fines de los años 80.

Muchos maestros que estuvieron reunidos en la asamblea, que discutieron y dieron su punto de vista alrededor de la justificación para reclamar la compensación salarial por “desfavorabilidad”, ya también habían sido partícipes de las jornadas llevadas a cabo en el año 1989 en la Provincia de Buenos Aires. Esta jornada provincial fue muy significativa por cuanto los docentes tuvieron como tarea la de “identificar” las características de su escuela y la “población circundante” de modo de configurar una nueva “categorización” de escuelas en la provincia que reemplace a la dupla hasta ese momento vigente de Escuelas “urbanas” y “rurales”⁶⁸.

Los ítems construidos en aquel entonces por el estado provincial en torno a lo que se definió escuelas “de alto riesgo” no difiere de algunos discursos producidos en la asamblea del año 2002⁶⁹. En términos de Michel Rolph Trouillot (2001), en este caso queda expuesto cómo el estado produce prácticas de “legibilidad”, es decir toda una ingeniería de sistematización y categorización que en definitiva, a través de procesos y reapropiaciones, produce efectos sociales concretos (Trouillot, 2001).

Es claro que no necesariamente los docentes reunidos en la asamblea del año 2002 tuvieron que estar presentes en aquella jornada promovida por el Ministerio de Educación a fines de la década de los ochenta para sentirse *familiarizados* con algunas categorías. Lo que interesa resaltar es el modo en

⁶⁸ La jornada docente tuvo lugar en marzo de 1989. Los docentes debían identificar a su escuela en las siguientes clases: “urbana”, “suburbana” y “rural”. Dentro del ítem “suburbana” se establecieron los tipos de escuela “suburbana típica”, de “emergencia educativa” y “alto riesgo”.

⁶⁹ Según el documento del año 1989, una escuela podía identificarse dentro de la categoría de “alto riesgo” si contemplaba, en conjunto, los siguientes indicadores: “población con inestabilidad en la residencia”, “inestabilidad laboral”, “cirujeo”, “conductas que responden a pautas fijadas por los grupos de convivencia y que difieren significativamente de los valores y normas de la sociedad global”, “fatalismo frente a las frustraciones. Pesimismo. Se naturaliza la injusticia social”, “niños en la calle”, “violencia familiar”, “prevalece la figura materna (distintas uniones de pareja para afrontar la adversidad y la pobreza)” (Documento: “Caracterización de la Institución Escolar”, Dirección General de Escuelas y Cultura, 1989).

que la productividad de sentidos se despliega en múltiples dimensiones y cala en el sentido común, permaneciendo con más o menos variaciones.

Las asambleas que realizaron los docentes entre mayo del año 2002 (cuando comienza a percibirse la quita) y septiembre del mismo año en diversas escuelas, fueron un espacio relevante en el cual los maestros y docentes debatieron acerca de los puntos de la demanda y también sobre la escuela, los niños y la población con la que trabajan.

Al momento de intentar comprender como se configuran, en la contemporaneidad, las *experiencias* escolares de los niños y también los adultos, estos no constituyen aspectos menores. Como introduje al comenzar el capítulo, el estudio de las *trayectorias educativas infantiles* implica abordar, desde la perspectiva que recuperamos, algunos procesos e iniciativas que producen los distintos actores sociales (educadores, especialistas y otros) y las visiones que modelan dichas prácticas. En el mismo proceso, registros como el de recién, permiten comprender algunas aristas de las condiciones (sociales, políticas y económicas) que configuran el marco de límites y posibilidades para las prácticas sociales. Pero, como también anticipé, el estudio de las trayectorias educativas queda incompleto sino incorporamos los sentidos que construyen los propios niños alrededor de la *escolarización* y, sobre todo, esos sentidos en referencia a los *cursos de acción* que protagonizan.

Por ello, aún cuando comenzamos con las *percepciones* que los niños construyen en torno a la escuela, y continuamos con las iniciativas que los tienen por objeto, el apartado final de este capítulo está dedicado a la reconstrucción de algunas *trayectorias educativas*. Las mismas, tendrán como fin, entre otros, articular este capítulo primero (de alguna manera introductoria) con los siguientes nudos problemáticos.

La escuela en la vida de los niños y la experiencia escolar más allá de la escuela

La reconstrucción de la *experiencia escolar* del niño, fue configurándose a medida que avanzaba la investigación. En el transcurso del trabajo de campo fue

significativo preguntarnos por uno de los contextos formativos clave de esta experiencia, como es la escuela. La recuperación de una noción de *escuela*, como *construcción social y ámbito en el cual los sujetos particulares, se encuentran, integran prácticas y saberes heterogéneos* (Rockwell y Ezpeleta, 1987), orientó la investigación hacia el registro de las iniciativas y acciones de los niños y también de los maestros, además de las interacciones que los mismos estrechan entre sí.

Pero esta noción de escuela, en la cual el concepto de vida cotidiana es central, también implica comprender que la “realidad escolar” no es idéntica a la “experiencia directa” que determinados sujetos tienen de ella y que, en tal caso, su reconstrucción requiere la integración de varios niveles de análisis (Rockwell y Ezpeleta, 1987). Siguiendo a estas autoras, no sólo es necesario atender a otros niveles de análisis porque la *construcción de la escuela* es siempre una *versión local y particular* del movimiento histórico de amplio alcance, sino porque los sujetos que integran ese ámbito, lo hacen muchas veces a través de prácticas y saberes que provienen de otros lados (Rockwell y Ezpeleta, 1987).

El abordaje de las *trayectorias educativas* que estoy presentando aquí incluye como uno de sus ejes centrales a “los niños”, pero no en términos aislados, ni ajustados “al momento escolar” (dentro de la escuela). La incorporación de la noción de trayectorias de de Certeau, contribuye en poner atención a los *cursos de acción* de los sujetos. Los siguientes fragmentos reconstruyen trayectorias educativas, pero fundamentalmente en atención a “hitos significativos” que marcaron los propios sujetos (Grimberg, et al, 1998) y a sus *cursos de acción* (de Certeau, 1996). Es decir como recorridos biográficos, pero anclados en el contexto.

Recuperé tres relatos, de los realizados con niños en el transcurso de la investigación. Los mismos no intentan ser representativos de las trayectorias escolares de los niños que viven en esta zona del Gran Buenos Aires, sino que mi propósito más que nada es abrir, a través de los núcleos que estos relatos presentan, a aspectos que iluminan los siguientes capítulos de la tesis.

Los relatos que siguen a continuación se basan en un conjunto de entrevistas realizadas y en conversaciones que tuvieron lugar en el curso del trabajo de campo.

El relato de Camila

Conocí a Camila en el año 2004 cuando tenía 13 años. Ella era alumna de una de las escuelas ubicadas en el partido de Tigre. Según el sistema de enseñanza graduado vigente en nuestro país Camila debería estar en el 8º año de la Educación General Básica. Sin embargo esta niña estaba cursando en ese momento el 3º año. Un conjunto de motivos, que Camila logra explicarme progresivamente a través de los encuentros que mantuvimos, produjeron que ella se encuentre en la actualidad “desfasada”. Algunas charlas con Camila tuvieron lugar cuando ella esperaba en la galería de la escuela que la maestra recuperadora terminara de trabajar con los niños del turno anterior a ella. Camila aún no había terminado de aprender a leer y escribir, pero estaba segura de que no quería volver a cursar 3º año. Por eso, le encantaban los días en que trabajaba en el “gabinete” de la escuela con Ana, la maestra recuperadora. Ahí, como lo describe, aprendía tranquila, salvo cuando compartía la hora de “recuperación” con otros niños que como ella presentaban *dificultades* en su escolaridad. Eso la ponía un poco nerviosa porque a veces los niños se portaban mal:

Quando voy con Alicia me gusta. Ahí te sentás en una mesa grande y ella te explica a vos sola. Si no entendés en seguida te dice cómo hacerlos. A veces hay otros chicos, van por que también repiten. Pero medio que molestan, te patean por abajo de la mesa y me cargan.

Además porque le ocurría lo mismo que en el salón de clase: *todos* le preguntarían por qué siendo tan grande está en 3º año. Según Camila no falta nunca quien la cargue por eso. Y tampoco quiere repetir más, le parece que *queda feo. Repetir queda feo*, insiste Camila.

Muchas otras charlas con Camila las mantuve en el *apoyo escolar* al que asistía desde hacía poco. Cuando era la *hora en el poli* llevamos adelante con Camila algunas entrevistas más sistemáticas sobre su vida. A ella no le gustaba que nadie se acercara allí. En buena medida Camila *utilizó* las entrevistas para intentar comprender algunos fragmentos de su --relativamente corta-- historia personal. También de su escolaridad y su vida en el barrio.

Camila nació en el barrio Baires de Tigre. Al momento de conocerla ella, vivía con su madre y su padrastro. También con cuatro hermanas, una más pequeña que ella y tres mayores de 15, 16, y 17 años. Para Camila las cosas en la casa *ahora andan bien*. Camila relata con soltura lo que más le gusta hacer en la casa y en la narración lo que más destaca es la relación que tiene con sus hermanas mayores. Sobre todo le gusta compartir las charlas con ellas. Su hermana que tiene 16 fue quien le explicó todo sobre la menstruación así *no se asusta*. De todas formas Camila *no se hizo señorita*. Ella no quiere que por ahora “le venga la menstruación”, prefiere *más adelante*:

Yo hablo de todo con mis hermanas, a mí me gusta estar cuando ellas salen con sus amigas. Son chicas grandes. Por ahí a mí me gusta estar sola en casa y jugar con los perros, pero lo que más me gusta es estar con mis hermanas. Mi hermana de 16 me contó lo de la menstruación... Yo todavía no soy señorita, ojalá sea más adelante porque es mucho lío.

A Camila le encanta la escuela. Ella no siente preferencia por ninguna materia en especial, le *gustan todas*. Su lugar preferido en el salón de clase es adelante, cerca de la maestra. Ahí es *más lindo*. Camila me cuenta que a ella le gusta sentarse adelante porque puede llamar más fácil a la maestra. Antes se sentaba atrás pero se distraía. Camila describe cómo son los chicos en el aula. Se refiere a los gritos y peleas pero es muy convincente: En el aula los chicos a veces hacen mucho lío, no le hacen caso a la maestra

y gritan. Eso le molesta. Pero no son todos los chicos, en la escuela *hay chicos buenos y hay chicos malos*.

Un tema que, según Camila, *la obsesiona* es por qué aún no aprende bien las letras. En su relato sobre su experiencia escolar, Camila mencionó en varias oportunidades el problema de la “promoción”. Ella repitió dos veces segundo y tercer año. Camila está segura de algo y es que *no quiere repetir más de año*. Mientras Camila me habla, piensa un rato y saca agudas conclusiones sobre su escolaridad. Está segura de que algo que nunca hizo fue copiarse. La última vez que hizo tercer año, a ella le gustaba sentarse sola y estudiar, y no se copiaba. Eso la diferenciaba de otras chicas que sí se copiaban y pasaron a cuarto año. Camila insiste en que ella no se copiaba pero no entendía las cosas y entonces repitió.

Camila opina que en un punto sabe por qué repitió. Ella me explica que *estaba con la cabeza en otra cosa y que no prestaba atención*. Cuando sus padres se separaron Camila se fue a vivir con el papá pero en un momento él se enfermó. Camila recuerda que faltaba muchos días a clase para cuidar a su papá. Él tenía diabetes. Finalmente se le desencadenó rápidamente la enfermedad y falleció. Camila describe con detalle la experiencia vivida un par de años atrás y que según entiende desencadena en los problemas con la escuela:

Un poco que yo no prestaba atención en la escuela. Pero yo creo que sé por qué. Yo antes vivía con mi papá. Mi mamá y mi papá se separaron y yo me fui con él. Pero él se enfermó. Mi papá tenía diabetes y yo aprendí a cuidarlo [...] entonces yo faltaba mucho. Bueno, siguieron pasando los días y yo quería ir a la escuela. Un día mi papá me vio que andaba mal porque no iba al colegio y quiso que vaya. Pero yo tenía la cabeza en otra cosa.

Cuando el papá falleció Camila se fue a vivir con la madre. Un tiempo se fue a vivir con la abuela pero volvió con su mamá. Ella ahora se siente bien. Ahora además, está completando sola las tareas. Igual también la ayudan en el *apoyo escolar*.

Camila comenzó hace poco a ir a un centro en donde la ayudan a hacer los deberes. A ella le gusta el *apoyo escolar* porque la *ayudan mucho*. *Cuando no entiendo algo me explica M, la maestra del apoyo*. Hay tareas que todavía le parecen un poco difíciles. En el *apoyo escolar*, según me cuenta Camila, se encuentra con algunos chicos de la escuela y con otros de barrio. Ahí, entre otras cosas, aprendió a trabajar en arte y pintura, se confeccionó ella sola un bolso, una cartuchera y muchos monederos. También juega mucho y aprende algunas *cosas de la escuela*.

A la tarde Camila, después que sale de la escuela, va al *merendero* que pusieron cerca de su casa. La escolaridad sigue siendo un tema que Camila traslada consigo a otros lados en donde transita. En el merendero hay una señora que la ayuda con lo que no entiende. Pero donde más la ayudan es en el *apoyo* y Alicia en la escuela.

El relato de Ariel

Ariel, a diferencia de Camila, pasó su infancia en otro lado. Ariel nació en el Chaco y llegó a Buenos Aires a los 12 años. En el momento de nuestra charla él tenía 14 años y cursaba su quinto año de la Educación General Básica en el Barrio Baires. En el relato de Ariel acerca de cómo pasa sus días, el recuerdo del Chaco cobra un importante lugar, pero también sus días en su escuela actual y el barrio.

Ariel vive con su madre y su padre, un hermano y un sobrino que su madre crió. La casa de Ariel queda en la parte más interna del Barrio Bancalari, cerca de donde pasan las vías del tren que une la Capital Federal con Otamendi. Ariel cuando me hace el plano de su casa, me indica que su casa es la más grande. Ellos comparten un mismo terreno con otros tres hermanos y sus familias. O sea que en total son cuatro casas. Él comparte la habitación con un hermano y también con su madre. Ariel al mostrarme en interior de la casa señala el lugar de la cocina, en la cual la madre pasa bastante tiempo preparando comida y pan casero.

Ariel me cuenta con orgullo que cuando falta a la escuela o no va al apoyo [escolar] ayuda en su casa, se las arregla bien y cocina, barre, riega y tiende las camas:

Yo sé hacer de todo en mi casa. Siempre desde chico ayudé. Cuando faltó a la escuela o no voy al apoyo me pongo yo a cocinar. Cocino de todo, sé hacer guisos, polenta, lo que sea. Después por ahí lavo los platos y barro. A veces tiendo las camas. Pero ahora no tengo que faltar al colegio a ver si adelanto con los grados.

Ariel desde que llegó hace dos años a Buenos Aires asiste a una escuela pública en el barrio Baires. Ariel dedicó bastante tiempo a hablar de su escolaridad. No le convence mucho estar con los compañeros más chicos en edad, pero él me explica con detalle porqué *entró más tarde a la escuela*. Ariel cuando llega a Buenos Aires, ingresa a la escuela a mitad de año. Recuerda que durante ese año sólo trabajaba en el “gabinete” de la escuela con la psicóloga y que hacía animales con plastilina. Ariel entra a los ocho años en primer año porque allá en Chaco no siempre iba a la escuela. Ariel me va explicando bastante en detalle qué ocurrió con su escolaridad:

En el Chaco, yo estaba anotado en el colegio pero iba una vez al mes, o dos, además había que cuidar a Juan (el nieto de su madre) mi mamá se iba lejos a trabajar a la cosecha, se iba en camioneta y volvía recién a la noche. Cuando llegué acá, entré a mitad de año. En primero no sabía mucho, pero me pasaron a mitad de año. En segundo también me pasaron porque iba avanzado. Segundo lo terminé...[se queda pensando y sacando cuentas] tercero lo pasé, cuarto también, lo sabía todo, me pasaron a quinto, la directora me hacía pasar porque la señorita Mariela le dijo si me podía pasar porque yo sabía todo. Yo en cuarto ya sabía todo porque en tercero me daban cosas difíciles, creo que nos daban cosas de cuarto. Yo

ahí sabía todo, con Dieguito era el mejor del grado, me pasaron entonces en quinto porque yo ya tenía doce años. Ahora en quinto hay un chico de 16, que no sabe nada, ni división”.

Ariel me comenta varias de sus decisiones para poder avanzar. Se fijaba en el mecanismo que hacía la maestra en el pizarrón. También se fijaba cómo hacían los chicos más adelantados. En algunas oportunidades buscó la ayuda de una cuñada que había ido al colegio. De todas formas Ariel comprende que para promocionar la maestra tendrá en cuenta varias variables, entre ellas la conducta:

Ahora no sé si voy a pasar porque tengo mala conducta, me falta que mejore la conducta porque de las materias ando bien. Yo me junto con el Emilio, que es el más terrible, yo como ando con él, cuando él hace una macana caigo yo también. Él le falta el respeto a las maestras, en la merienda agarra de a dos panes, y putea a la señora de la cocina, y a la señorita le contesta, pero la señorita no llama a los papás porque le pagan.

Yo le digo a la maestra y a la directora que me pase a la tarde, o a otro colegio, porque él me molesta y me dicen que no me pueden pasar. Me dicen que yo tengo que elegir “por dónde quiero ir”, pero no lo puedo dejar si es mi amigo.

En la escuela a veces le dan tarea, a veces no. Pero una ayuda importante fue el *apoyo escolar*. Según Ariel el *apoyo escolar* se parece a una escuela, pero no es. Él dice que hay educación física, te enseñan cosas de la escuela, pero en algunas cosas es distinto. Hay más tiempo para jugar y hacer otras cosas. Ariel ingresó al *apoyo escolar* del barrio prácticamente apenas llegó a Buenos Aires:

Cuando vine del Chaco, yo andaba, por ahí y por allí, mi hermana mayor le dice a mi mamá "porque no lo anota en la escuela y el apoyo" que van los chavos. Al principio en el apoyo me sentía callado, pero ahora no. Hace poco falté una semana porque tenía la mano mal porque me golpeé, pero a la escuela iba porque no quiero tener faltas porque sino tengo que recuperar en las vacaciones de verano. Después de faltar porque tenés problemas de sentirme mal en la escuela tenés que llevar el certificado de un médico.

Ariel explica que en el *apoyo escolar* puede traer los deberes de la escuela que no entiende, aunque a veces le da vergüenza. Muchas veces le pide a un amigo que lo ayude porque ese amigo entiende todo, *voy a su casa que es ahí nomás, cerquita de mi casa y hago los deberes*. En el apoyo escolar lo pasa bien, a veces también se aburre y le gusta quedarse en su casa. Pero su mamá quiere que vaya, *porque además una señorita le dijo que tenía que ir así yo no andaba en la calle*.

Después de las cinco de la tarde a Ariel se va a jugar a la pelota. Si no, le gusta darse un baño y quedarse en la casa mirando televisión. Me cuenta que en el Chaco, en su provincia natal, trabajaba con su padre en el monte. Allí a la mañana, cuando se levantaba, en seguida se iba a vender choclos, o sino iba con su hermano mayor a destroncar, o carpía, o acompañaba al padre a sembrar. En su relato Ariel me explica en qué consiste *destroncar* y *carpir*, se esmera en explicarme las herramientas que usaba y cuánto duraba su jornada de trabajo.

Yo a los siete años estaba desde las ocho hasta la cuatro de la tarde. Hacía un montón de cosas, con mis hermanos rotábamos las tareas, muchas veces a mí me tocaba sembrar los zapallos, si no también me gustaba cuando me tocaba vender la cosecha de verduras en el pueblo.

Ariel recuerda que al principio, cuando llegó a Bancalari, se sintió más o menos. Porque cuando *uno llega a un pueblo no conoce nada y no se puede divertir*. Pero que después como los primos ya conocían todo, en seguida se adaptó. También empezó a conocer chicos de la escuela. Ahí lo conoció a Javier y a partir de ahí empezó a salir al barrio, al poli, a jugar a la calle. Él ya conoció San Isidro, Virreyes, el centro de San Fernando y Pacheco. Conoce casi todo porque acompaña a los hermanos a trabajar en la construcción.

Un hermano de él empezó a ir a la *cooperativa* [del barrio] y ahí le enseñan un oficio. Él va ir ahí también para aprender algo.

El relato de Javier

Javier nació en el Hospital de Tigre hace 14 años. Es el cuarto de siete hermanos. Siempre vivió con su familia en Bancalari; sus padres, que vinieron de Tucumán, ahora están separados pero viven en el mismo terreno.

El papá vive adelante, solo. A Javier le gusta ir a la casa de su papá y quedarse un rato charlando con él. La mamá vive con los chicos en la parte de atrás. Los padres de Javier llegaron al barrio a mediados de los años ochenta. En ese momento se instalaron en un terreno y de a poco fueron levantando la vivienda.

Javier sabe de esa historia, y él se acuerda cuando *“era todo un barrial, los días de lluvia te tenían que quedar adentro nomás”*. Javier ayuda bastante en la casa, él es el que va a comprar y sus hermanas hacen *lo otro*.

Su papá trabaja construyendo piletas. Antes tuvo otros trabajos pero los fue perdiendo. La mamá de Javier trabaja *con el plan*, en un comedor de abuelos. Javier a veces va al comedor para los abuelos, él se queda ahí, y a

veces ayuda. Los jueves a la tarde, en ese mismo lugar, el grupo de mujeres que organiza el comedor, abre un taller para los chicos. Él a veces fue, pero ya *se siente un poco grande*.

Javier ahora está en octavo grado de la Educación General Básica. El asiste a la escuela del barrio, pero repitió tercero y quinto grado "*porque no estudiaba*". Dice que sus compañeros son de hacer mucho lío:

las maestras no pueden dar clases, los chicos gritan, empiezan a correr por todo el salón, a golpear las mesas... generalmente molestan más cuando los profesores son más buenos porque no los retan.

Tiene un grupo de amigos que son vecinos del barrio; les gusta jugar a la pelota o quedarse en las casas hablando. Todos van a la escuela, aunque algunos faltan bastante. Según Javier: "*se quedan ahí nomás en la casa, les agarran las ganas de no ir y por ahí se quedan. A él su madre lo tiene cortito. Ya le dijo que no puede faltar más porque si vuelve a repetir lo matan.*

A Javier lo conozco en el año 2003, en mientras estaba en el *apoyo escolar* del barrio. Había pasado un par de años sin ir al *apoyo*, pero un día decidió volver. Desde los 6 años Javier asiste al *apoyo escolar*, un día le pidió a su mamá que lo anotara. Hubo varios momentos en los cuales no quería ir y dejaba, pero después retomaba. Es el único de la familia que fue al *apoyo escolar*.

Cuando compara a la escuela con el *apoyo*, dice que son diferentes:

en la escuela hay todo el día tarea, y el apoyo es como más libre, no tanto tarea, tarea... además los profesores son como más buenos, te dan mucha más confianza, te dan mucho más afecto que en la escuela, te hablan bien.

En uno de los momentos en los cuales Javier dejó el *apoyo escolar* empezó a ir a la *cooperativa*, ahí enseñan oficios. El horario es el mismo que el del *apoyo*, él iba de la una a las cinco de la tarde:

Ahí hay distintas cosas, no te enseñan materias, te enseñan ya para salir a trabajar, computación y mecánica... también hay gimnasia... me anoté para soldar pero no me gustó como era, no quise ir más y volví al apoyo

Dice Javier que hay chicos que no van a la escuela y van sólo a la cooperativa, generalmente son más grandes, de 17, 18 años, pero a él dice que sus padres no lo dejarían abandonar la escuela.

Piensa que en su barrio algunas cosas cambiaron con el tiempo. Por ejemplo, ahora hay calles asfaltadas y con luces. Antes eran todas de tierra y a la noche no había luz en ningún lado *“salías y no sabías si te iban a robar en la esquina, te esperaban escondidos...”*

Por otro lado, dice que había un grupo de gente que traía autos robados al barrio para poder desarmarlos *“ahora no están más los que traían los coches... los traían de lejos... porque en el barrio no se roba... es una cosa como de ley. Acá hay un pibe que le dicen Carlitos rata... roba en el barrio, las casas, a la gente del barrio, a los vecinos... a los que roban así les dicen rastrosos. Hay otros que sacan de otro lado... de lejos, a la gente que tiene coche, que tiene plata. Conozco a chicos que roban así y que se drogan... con las bolsitas de poxiran.”* Dice que con ellos no se junta pero cuando pasa cerca los saluda.

En la escuela de estos temas no hablan *“los maestros son de dar tareas y nada más, en cambio cuando sale un tema así en el apoyo ya empiezan a hablar de esto, de aquello... Una vez... creo que fue un pibe que ya lo mataron... iba a la escuela así todo drogado...se notaba porque estaba todo el día loco... una vez llevó un arma... después en el salón la sacó y se la quitaron...”*

El Polideportivo es otro de los lugares que frecuenta Javier. Se junta con sus amigos a jugar a la pelota, pero hay momentos en los que no pueden ir porque allí también funciona una colonia de vacaciones con pileta que es paga. En otras épocas del año hay gente que se reúne para tomar mate y para que sus chicos jueguen, ya que la plaza del barrio no se puede usar porque está deteriorada y llena de pastos.

CAPITULO II

La experiencia escolar en la trama de las iniciativas de educación
“complementaria”

Yo: ¿Y se acuerdan del primer día que vinieron?

Gabriela: El primer día que vine era re lindo, me gustaba la señorita, los chicos que jugaban, había juegos. Acá es más divertido que una escuela

Fiorela: bueno, es como una escuela, porque te enseñan cosas, pero también jugás y aprendés un montón de cosas.

Gabriela: porque la escuela es todo el día tarea, encima el recreo es un ratito. Acá es más lindo, hay un patio grande. Allá en la escuela el patio es chico y los chicos gritan mucho. Igual yo también quiero mucho a la maestra de mi escuela.

La escuela común marca las experiencias infantiles, aún (o sobre todo) cuando su entrada y permanencia incluye, como vimos, algunos reveses. La educación obligatoria se torna un eje muy relevante en la vida del niño y también en la dinámica barrial y doméstica. Entre otras cuestiones organiza los tiempos de trabajo y esparcimiento de los niños y las familias, también algunas acciones locales, entre ellas la distribución de los subsidios del gobierno. Por ejemplo, en el barrio San Martín, en San Fernando recién cuando los chicos ingresan a la

escuela, las mujeres, pasan a retirar los beneficios de los programas alimentarios que entrega el Estado.

Sin embargo en los barrios del Gran Buenos Aires, además de la escuela, los traslados de los niños incluyen otros itinerarios más o menos regulares. Como adelanté en la introducción (cfr capítulo introductorio) junto con la entrada y salida de la escuela común, muchos niños que habitan los barrios populares se integran a los centros y talleres de *“apoyo escolar”* que suelen levantarse en las inmediaciones de los domicilios particulares de los chicos que asisten a estos espacios.

Desde las últimas décadas, en los barrios del conurbano bonaerense, se despliegan un conjunto de iniciativas que se proponen ayudar a los niños en la *tarea escolar y reforzar* los conocimientos que enseña la escuela. También, como veremos, ofrecer una propuesta para que los chicos y chicas realicen actividades ligadas con el arte, el esparcimiento y el cuidado del cuerpo.

En la escuela común el conocimiento de estas experiencias educativas a veces es lento. Su existencia comienza a notarse cuando, por ejemplo, los niños nombran *“al apoyo”* en algún momento de la jornada escolar. Puede ocurrir, como presencié en una clase en la escuela común, que el maestro esté explicando con gran esmero un tema que introduce por primera vez y algunos niños le adviertan *“Pero señó, esto ya lo vimos en el apoyo!”*. Los maestros de la escuela también se ponen al tanto de estos centros y talleres educativos cuando los niños faltan a la escuela por alguna excursión que realizan con el “apoyo”. O cuando narran los juegos y canciones que aprendieron allí. En situaciones un poco más inquietantes los maestros de la escuela advierten la presencia de estas experiencias cuando son visitados por las “maestras del apoyo” en el salón de clase o en los momentos de descanso para relevar datos sobre el desarrollo de los niños, y también intercambiar algunas impresiones sobre los contenidos y las formas de enseñar de la escuela.

Los centros o talleres de apoyo escolar se encuentran en buena parte de las villas y asentamientos del Gran Buenos Aires. También hay experiencias en el resto

del país, mayoritariamente en las grandes conurbaciones (por ejemplo de Mendoza, Córdoba y Santa Fé) o zonas que concentran población con condiciones socioeconómicas desfavorables⁷⁰. Una particularidad de los centros de *apoyo escolar* es su ubicación en las zonas más internas de los barrios. Su emergencia se liga con el accionar de diversos actores de la sociedad civil, como estudiantes universitarios, militantes políticos, voluntarios de la Iglesia Católica y evangélica que entran a los barrios con el retorno de la democracia y en momentos de conflictividad social como el período de hiperinflación a fines de la década del ochenta.

Con el tiempo, como veremos, 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 debates e intercambios que se enlazan con movimientos más amplios. En la actualidad buena parte de los centros de *apoyo escolar* de la zona norte están nucleados en dos redes, una ligada con la Iglesia Católica y otra no confesional. Esta modalidad de trabajo en red ha producido que los centros, de modo diferencial y en distinto tiempo, renueven sus prácticas y estrategias, así como los modos de articulación con otras instituciones sociales y gubernamentales.

En este capítulo el objetivo es abordar el proceso a través del cual la *educación* y la *experiencia escolar infantil* se definen, en momentos de conflictividad social y transformación del Estado, en espacios que están por fuera de la escuela. En particular analizaremos el modo en que las iniciativas definidas como “*apoyo escolar*” constituyen, desde las últimas décadas, una forma específica de intervención en las trayectorias infantiles asociadas a la desigualdad.

Como anticipé en la introducción, la literatura que actualmente circula sobre *trayectorias educativas* en buena medida aborda la experiencia de los niños y jóvenes limitándose a resaltar el proceso a través del cual los jóvenes se “incorporan”, “permanecen” o “abandonan” la escuela (Chain Revuelta, 1993,

⁷⁰ Para ampliar en el conocimiento sobre las experiencias de “apoyo escolar” en las provincias de Córdoba y Mendoza, ver el trabajo de Venturini y Muchiut (2003).

1994, Sendón, 2005, Cuellar, 2003), ó es común que se omitan que un conjunto de actores por fuera del ámbito próximo familiar y de la escuela formal intervienen en la experiencia escolar de los jóvenes o niños.

En este apartado me propongo, por lo tanto, analizar de qué modo las iniciativas de *apoyo escolar* contribuyen a la configuración del problema de la *educación* y la *experiencia infantil* a través de distintos movimientos, que *configurados por fuera* de la escuela, en definitiva *se referencian* en ella. Este objetivo incluye el interés por describir los modos de actuación de quienes están a cargo de estos espacios *alternativos* o *complementarios* de las escuelas y las marcas que estas prácticas dejan en las *subjetividades infantiles* y también en los sentidos de *ser maestro*.

Por último me interesa situar las formas de intervención de los espacios de *apoyo escolar* en el escenario educativo y social más amplio. Para ello describiré brevemente el proceso a través del cual estas experiencias pasaron de una situación de “transitoriedad” a la relativa “permanencia”, analizando para ello la articulación de estas iniciativas en el trabajo en red y las relaciones con el Estado.

Los niños y las prácticas cotidianas en los centros *comunitarios*

En los barrios del conurbano no resulta difícil distinguir cuando las chicas y chicos se dirigen a un centro de *apoyo escolar* o educación *complementaria*. Como adelanté en la introducción, los chicos suelen trasladarse a los espacios y talleres de *ayuda escolar* en grupos, ya sin guardapolvos, y sólo cargando algunos útiles escolares que necesitan en estos espacios comunitarios.

Los chicos en general recorren un trecho relativamente corto desde sus casas hasta los centros de *apoyo escolar*. Como ocurre cuando se dirigen a la escuela, muchos de ellos van llamándose entre sí en el transcurso del camino. En varias ocasiones compartí con los chicos la caminata, y ahí me pusieron al tanto de su charla. La escuela, las peleas y algunos acontecimientos de las familias fueron los temas más recurrentes de conversación. Los chicos también solían hacer

referencia a la actividad que había quedado pendiente en *el apoyo*, la preparación de alguna actividad especial o terminar la fabricación de alguna manualidad (un bolso, monedero o disfraz), la escritura del periódico o el libro de cuentos que estaban organizando con el maestro.

El *apoyo escolar* del barrio Bancalari se encuentra en la parte más interna del barrio, para llegar allí algunos chicos deben trasladarse algunas cuadras, aunque la mayoría recorre un breve trecho. Es común que los chicos se detengan en medio del camino para hablar con otros chicos del barrio o vecinos. La parada frente a un kiosco no es para nada común, aunque en la época de verano se detenían con frecuencia en la casa de algún vecino a comprar jugos congelados hechos en forma casera por alguna mujer del barrio.

En el barrio San Martín para llegar al *apoyo escolar* la mayoría de los chicos tienen que cruzar la ruta 202. El centro de *apoyo escolar* queda sobre una calle de tierra que en determinadas ocasiones es muy difícil transitar. Es común que para llegar al *apoyo escolar* los chicos más grandes acompañen a los hermanos, primos o vecinos más pequeños. Algunos niños llegan con sus madres, y es común que algunas de estas mujeres se queden para dar su colaboración en la cocina.

Los portones de entrada y salida de los *centros de apoyo escolar* son sitios en donde se renuevan los saludos, sobre todo entre los chicos que se vieron en la escuela y compartieron el aula o los recreos allí. Es probable que muchos juegos que comenzaron en la escuela continúen en el *apoyo escolar*, también algunas alianzas, enemistades y peleas.

La rutina de los espacios de *apoyo escolar* no incluye cumplir con la “formación” ni el reconocimiento a los emblemas patrios, como es típico de la escuela común. Es usual que los chicos, entonces, le dediquen un tiempo a los saludos y los intercambios sociales. También, como lo observé en mis pasadas por estos espacios, es común que al entrar los chicos busquen a sus maestros y les relaten desde el comienzo de la jornada las novedades de la escuela o la vida familiar.

Sin lugar a dudas, la permanencia durante la mañana o la tarde en el *apoyo escolar* permite a la mayoría de los chicos y chicas que concurren allí incorporar nuevas interacciones e intercambios. Como me lo relatara en una oportunidad Jony, un adolescente que desde hacía varios años venía concurriendo al apoyo escolar del barrio Bancalari, a él le gustaba mucho el momento de entrada porque ahí se encontraba “*con los amigos “del apoyo”*”. Sin quitar relevancia a las amistades de la escuela y el barrio, una característica que me señalaron quienes pasaron un tiempo de su infancia en un *apoyo escolar* es la posibilidad de extender los lazos y las interacciones locales.

Una vez dentro del *apoyo* uno de los aspectos que marca una ruptura importante entre este tipo de experiencias y la escuela es la distribución de los niños en los espacios de trabajo. Mientras la escuela común y obligatoria se organiza de acuerdo con el sistema de *educación graduada*⁷¹, en los centros de apoyo escolar la *agrupación* de los niños para el trabajo toma sólo como punto de partida la edad y el año que cursa el niño en la escuela. Es común que los centros de *apoyo escolar* prioricen otros aspectos como son los conocimientos concretos que posee el niño o la necesidad de alguna atención especial que pueda ofrecer alguno de los maestros.

La distribución de los niños en los grupos de trabajo no es definitiva. Distintos motivos, como la estimación de los responsables del centro de que un niño cambie de grupo; o cuestiones más circunstanciales, como las ganas de un niño de estar ese día con algún hermano o maestra, provocan el movimiento de algunos niños por los espacios de trabajo:

Jorge: Ayer estuve con Martha, no tenía ganas de entrar con mi grupo.

Yo: ¿Por qué?

Jorge: Me divierto con el grupo de Martha, aparte ahí están aprendiendo la cuenta de dividir con dos cifras. ¿Sabés que me saqué un diez en el trabajo de divisiones? Yo voy por la división por una cifra, pero por ahí sí me aprendo antes que todos la de dos cifras, por ahí la maestra [de la escuela] se piensa “¿y a éste qué le pasó?”.

⁷¹ Es decir que la enseñanza se lleva a cabo a través de la conformación de grupos homogéneos por edad y donde la promoción se estipula una vez al año a través de criterios preestablecidos

Los chicos y chicas muchas veces recuperan estas posibilidades de movilidad entre los espacios de trabajo para concretar algunas estrategias autónomas, entre ellas elegir a los maestros con los cuales tienen confianza para completar alguna tarea o terminar de comprender un ejercicio.

Como me lo dejaron expresado los chicos cuando se sentaban a charlar conmigo, aún cuando los momentos significativos dentro del *apoyo escolar* suelen ser las horas de taller, juego y esparcimiento, no dejaron de reconocer la posibilidad que les otorga la ayuda de los maestros comunitarios para mejorar su rendimiento para la escuela:

“Ayer se enojó la seño [del apoyo] porque no traje la carpeta de la escuela. Pero si no tenía nada importante para hacer! Yo sé cuando tengo algo difícil o no. Mañana le voy a traer a la maestra la carpeta porque la seño [de la escuela] nos va a tomar una prueba de matemática. Yo soy un burro con las cuentas de dividir, pero acá me dan una mano y las hago... aprendo rapidito cómo se resuelve porque en la escuela la seño explica rápido y los pibes hacen mucho lío” (Ariel, 11 años, 4 año de la escuela, septiembre 2003).

Este reconocimiento, si bien no implica que los chicos reviertan necesariamente su “rendimiento” en la escuela o logren los aprendizajes que se espera de ellos, resulta relevante por la toma de decisiones que genera en muchos de ellos. Las acciones y maniobras de los chicos, en los límites que deja la escolaridad, de posibilidades y algunas privaciones, se configuran en el transcurso de la jornada de trabajo escolar dentro del “*apoyo*”.

En los espacios de *apoyo escolar* la *estructuración* de los *tiempos y espacios* de trabajo a veces continúa los modos de organización de la escuela común, pero en varios aspectos y ocasiones no. Cuando ingresé, en agosto del año 2001, al salón del grupo B del apoyo escolar “*del bañado*”, en Bancalari, los chicos estaban sentados, en grupos, alrededor de cuatro mesas. Algunos con sus cuadernos de la escuela abiertos. Silvia, la maestra, sentada en uno de los extremos, se dedicaba a pedir a los chicos, uno por uno, la tarea que había

enviado la maestra de la escuela. El salón, mediano, me llamó la atención por la variedad de láminas colgadas a los costados del pizarrón. Los espacios de trabajo en los centros de *apoyo escolar* suelen ser austeros, pero colmados de láminas alusivas a distintos aspectos y dimensiones del conocimiento. Es común ver junto con tablas de multiplicar y reglas ortográficas, una muestra extensa de las producciones de los chicos y carteles referidos a los problemas barriales.

En el salón del grupo B, mientras Silvia, la maestra, explicaba las divisiones a un niño que estaba sentado a su lado, los demás se repartían entre quienes tenían que recortar palabras en revistas, otros hacer cuentas de dividir y escribir palabras con diferentes grupos ortográficos. Los chicos trabajaban, charlando y pasándose los útiles entre sí. En la mesa estaban desparramadas las revistas, una caja de botones, una de lápices, otra de tijeras y una caja con más de una decena de plasticolas. Según me lo contó después la maestra se trataba de una donación que el centro recibió a partir de la vinculación con un colegio privado de la zona. Los chicos que debían recortar palabras hojeaban sin prisa las revistas. Cada vez que a Julio y Mario, dos chicos que en la escuela estaban desfasados en edad, les llamaba la atención algún tema lo comentaban en voz alta, incorporando especialmente a la charla a la maestra, que abría una discusión para que el resto interviniera. Muchos chicos, con frecuencia, se levantaron de sus asientos para buscar útiles en las mesas vecinas. Otros para hacer comentarios a algún amigo. Sólo luego de un rato la maestra intervino para que no dejaran *mucho tiempo el trabajo*. La idea era que culminen las actividades antes que se anuncie un descanso. Luego vendría el momento de la merienda y el trabajo en talleres.

A contrapartida de las percepciones de los maestros de la escuela, para quienes en el *apoyo escolar* los chicos “sólo juegan”, las actividades de los centros “comunitarios” de educación son, en buena medida, el producto de una sistemática planificación. La mayoría de los centros de *apoyo escolar* de la zona norte organizan la jornada de trabajo en dos bloques. El primero está destinado a completar la tarea que solicitó la escuela o también a enseñar algún contenido curricular. El segundo bloque está casi siempre dedicado a los talleres de arte, manualidades y el cuidado del cuerpo.

Como lo muestran otros estudios, el *tiempo* es una dimensión significativa de la *experiencia escolar*. Su distribución dentro de la jornada de trabajo es medida de la valoración implícita que se le otorga a un conjunto “determinado” de actividades (Rockwell, 1995). La incursión en los espacios de *apoyo escolar* de los barrios aledaños al Río Reconquista me reveló la importancia que adquiere para estas experiencias comunitarias el trabajo, entre otros, sobre “el cuerpo” y el afianzamiento de la *personalidad* del niño.

Otro rasgo que caracteriza al trabajo en los centros de *apoyo escolar* es la *simultaneidad* en la realización de las actividades. Es usual que alrededor de una actividad eje se sucedan otras múltiples tareas y escenas. Mientras la maestra está explicando un contenido escolar a un grupo de niños, otros completan la tarea que les quedó pendiente. Al mismo tiempo otro grupo, en el mismo salón, está concentrado terminando el trabajo manual que comenzaron en la hora anterior. No es extraño que la maestra, al tiempo que da una explicación sobre los temas de la escuela, esté cosiendo algún traje para algún festival o ayudando a un niño terminar su trabajo en arte.

La *simultaneidad* en las tareas se acompaña de una charla que es casi permanente y generadora de conversaciones diversas. Dos o tres niños le comentan a la vez a la maestra los últimos sucesos del barrio, mientras un grupo de chicos y chicas discuten sobre la resolución de una tarea que mandó la escuela. Es recurrente también que los chicos crucen las explicaciones de la maestra con comentarios de la vida cotidiana. Los maestros con frecuencia recuperan estos comentarios sobre “*lo que ocurrió en la escuela*”, “*el barrio*”, “*los problema de la casa*” o “*la violencia*”.

En varias oportunidades observé cómo los niños, en el marco de esta modalidad de trabajo, son capaces de recuperar las interacciones con sus compañeros y los maestros *del apoyo escolar* para cubrir o mejorar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria. Consultar a los maestros y otros responsables del *apoyo escolar* dudas puntuales, pedir carpetas y ejercicios atrasados a los compañeros de la escuela (que vuelven a encontrar allí) constituyen prácticas frecuentes de muchos de los chicos y chicas que transitan su escolaridad con dificultades.

También el pedido que hacen los chicos a los responsables de los centros o talleres de *apoyo escolar* de cuadernos, hojas para las carpetas, lápices y libros dejan testimonio del interés que muchos de ellos demuestran por la escuela, aún cuando su desenvolvimiento no esté a la altura de las expectativas de la escuela:

“Ahora voy a ir a pedirle a Juan [maestro del apoyo escolar] que me dé unas hojas para la carpeta. Porque resulta que en mi casa no andan pudiendo comprar. El otro día le dije a mi mamá que me hacía faltan hojas pero me dijo que no tenía plata. No sacó nada de plata esta semana (...) Y ya nadie te quiere prestar en la escuela. Yo quiero tener las hojas porque después, sino, no puedo seguir las cosas de la escuela. El otro día la seño empezó a explicar algo y yo no tenía adónde anotar (...) Ahí agarré unas hojas de otra materia, estaban escritas pero usaba el margen. No es tampoco que yo soy de sacarme diez, pero después no quiero andar mal en las notas. Ya el año pasado pasé una! Todo el verano en la escuela. Si Juan no tiene voy a pedirle a la asistente social de la escuela. Yo pensaba sino vender unas cositas que tengo, viste? Collares, pulseritas, para las pibas del barrio, pero no tuve ni tiempo esta semana” (María, 11 años, julio de 2003)⁷².

En los centros de *apoyo escolar* los problemas o acontecimientos de la “calle”, la “casa” y “la escuela” se traen y se recuperan como “tema” a reflexionar. La incorporación en el trabajo áulico de otras experiencias sociales contribuye a acortar los límites muchas veces (o tradicionalmente) marcados en la escolarización entre lo “público” y lo “privado”. Mientras esto sucede se produce a la vez un espacio fértil para la transmisión de valores que no siempre es advertido por quienes tienen a cargo las acciones de *apoyo escolar*.

⁷² La carpeta de la escuela de esta niña, María, que me pasó ella misma en varias oportunidades para que la mire y le explique algunos temas, mostraba signos de múltiples usos y “propietarios”. Lejos de tener escrito en los márgenes su nombre y apellido, como es la costumbre y solicitud de las maestras para corregir los trabajos, las hojas de la carpeta de María mantenían en casi todas ellas los nombres de los compañeros que habían prestado/permutado/regalado dicho material de trabajo.

Como lo observé en distintas oportunidades los maestros, al momento de reflexionar sobre las problemáticas personales o barriales, ponderan en sus discursos el trabajo con determinados valores. La transmisión de valores sucede en cualquier momento de la jornada de trabajo y es recuperado activamente por los niños. Al respecto es ilustrativo el siguiente registro de campo realizado en una clase del apoyo escolar del barrio Bancalari:

Ya termina el recreo posterior al almuerzo, Ana, la maestra les contará a su grupo un cuento “porque estos días se están portando más o menos” y no se concentran en un tema nuevo. En el salón los chicos ya están sentados. Silvia, una de las nenas, reparte los cuadernos para trabajar. Silvia realiza esta tarea conociendo todos los pasos a la perfección. Las chicas están todas calladas. Algunos varones hablan fuerte, cantan y se pelean. (...) Silvia deja de repartir los cuadernos y comenta en voz alta el capítulo que pasaron el día anterior en el programa de televisión “Son Amores”. Ana pide silencio al resto para recuperar lo que dice Silvia: ella alude a la situación de que tres hermanos tienen a su tío de tutor y lo tienen que respetar. Ana recupera esto y abre la discusión sobre el tema de la tutela.

-A veces te cuida “tu mamá, otras el papá o con el papá atrás hay un tutor” es un sostén- comenta la maestra.

La maestra hace el dibujo de un árbol que tiene palo de guía y hace la traslación de la necesidad de crecer “con guía”. La mayoría de los chicos escucha, sin embargo Ana debe levantar mucho la voz y llamar la atención a los distraídos. En seguida surgen casos cercanos de chicos cuidados por “tutores”:

- *“Ezequiel!” (nombran al unísono la maestra y los chicos).*
- *Juan O dice Ana (un chico que va al grupo de los grandes).*

Ana se detiene en este caso: " algo pasó que Juan no quería estar con su mamá, ni su mamá con él", los chicos agregan datos del caso porque lo conocen del barrio (que la mamá sustituta y su madre viven una frente a la otra, que no le daba de comer la madre, que le pegaba mucho). La maestra agrega como ejemplo del descuido de la madre que cuando se hizo la exposición de los trabajos en el centro vino la tía, no la mamá. Uno de los chicos replica a la maestra

- Porque su mamá no podía por trabajo!

La maestra hace referencia a las autoridades que no hacen respetar el horario de protección al menor (en TV) (En muchas de estas charlas, el intercambio es entre la maestra y los chicos: se los interpela como "grandes" para que se cuiden porque son "chicos" y que se distancien de algunas decisiones de los adultos que los cuidan, a veces las maestras me involucran a mí como adulta).

-A veces en casa los grandes no escuchan o no los atienden- dice la maestra.

Jorge interviene: -y qué tiene que ver eso con lo que hablábamos!."

La maestra no contesta (o no escucha).

-En mi casa a mí me tratan bien -dice Walter por lo bajo.

La maestra pone un cuestionario referido al cuento para que los chicos contesten. Los chicos empiezan, algunos se retrasan más. Luciano habla fuerte y no copia. Jesica y Silvia con otra nena compañera empiezan a hacer un juego de magia. Jorge y Luciano arrancan hojas de su cuaderno para hacer el mismo juego.

Todo se interrumpe cuando entra Eva (la hermana de Jesica).

Hermana de Jesica -vamos Jesica! Tenés que venir a casa que casi llevan al Martín a la comisaría por tu culpa”.

Jesica traga como dándose cuenta que hizo algo mal. La maestra no la deja irse del centro, se va con ellas a hablar con la coordinadora. Los chicos mientras tanto sacan conjeturas, pero no terminan diciendo nada.

-Yo sé, pero mejor, me quedo callado.... sentencia Jorge

En los centros comunitarios para la atención de la infancia que conocí los momentos de trabajo, el descanso y la alimentación suelen quedar enmarcados entre lo “imprevisible” y lo que es “posible de anticipar”, entre lo “espontáneo” y lo “sistemáticamente planificado”. La transmisión de valores y la elección de preferencias morales, a diferencia de las formas tradicionales de disciplinamiento escolar, se concreta en los intersticios que marca la cotidianeidad.

Esto que también es propio de la escuela común, cobra un fuerte peso en los espacios comunitarios por cuanto en ellos hay una decisión en “recuperar” y “trabajar” sobre los acontecimientos cotidianos y el contexto inmediato del niño. Estas decisiones, como las nociones que las forjan, no son homogéneas ni coincidentes entre los centros. En buena medida se desprenden, como veremos, en el marco de interacciones y relaciones cotidianas y continuamente cambiantes.

La “tarea escolar”: articuladora de prácticas y relaciones sociales

En la zona norte del Gran Buenos Aires, el surgimiento de las experiencias de *apoyo escolar* es coincidente, como profundizaré más adelante, con momentos precisos de conflictividad social que tuvieron lugar en nuestro país a fines de la década del ochenta y durante los noventa. En momentos de retorno de la democracia, grupos de voluntarios, heterogéneos entre sí, que venían desempeñando diversas formas de trabajo social en los barrios populares, comienzan a organizar acciones de *ayuda escolar*. El punto de partida según lo testimonian algunas memorias fue la constatación de las dificultades en la

escolaridad que padecía un alto porcentaje de la población infantil que habitaban en las villas de emergencia y asentamientos del conurbano. La ayuda para completar la *tarea escolar* sería un modo, entre otros, de evitar la *deserción* y el *fracaso escolar* (Delpy y Forni, 2000, Estigarribia, 2000, RADI, 2001).

La práctica escolar moderna, que se va configurando a través del tiempo, se caracteriza por demandar a los chicos un tiempo en la escuela y un tiempo escolar en el hogar. El espacio doméstico debe asumir, entre otras obligaciones, la responsabilidad de que los niños cumplan con “los deberes escolares”, es decir con las tareas destinadas a la ejercitación para el *afianzamiento* y la *fijación* de determinados conocimientos que enseña la escuela (Venturini, Muchiut, 2003).

Los *deberes escolares* surgen relativamente temprano en nuestro sistema educativo. En nuestro país es posible marcar su aparición al compás de la consolidación del sistema de enseñanza centralizado a principios del siglo XX. Como lo detallan algunos estudios, los “*deberes*”, es decir el trabajo escrito para que los alumnos hicieran en sus casas, eran pocos y muy oportunos. En los primeros grados debían ser cortos, pues importaba mucho la buena letra, y la prolijidad⁷³ (Southwell, Dussel, 2006).

En los últimos años se generalizó el pedido a las familias de información adicional y el trabajo con fuentes que muchas veces la propia escuela no posee, que se agregó a otras demandas preexistentes tales como el control de los horarios de descanso y el esparcimiento de los niños, el cumplimiento con la higiene y la provisión de los útiles necesarios,⁷⁴ (Venturini, Michuit, 2003).

⁷³ En nuestro país la instauración del Cuaderno único promovido por el Movimiento de la Escuela Nueva en 1920 suponía avanzar sobre la organización del trabajo escolar, unificando los distintos tipos de cuadernos que existían hasta ese momento: el cuaderno diario, de lecciones, de caligrafía y de *deberes* (Gvirtz, 2000).

⁷⁴ La nota del matutino Clarín “Educación: escuela primaria: ¿Cuánto hay que trabajar en casa? Polémica por los deberes: dicen que dan muchos y sin explicar” del 18 de abril de 2004 alude a esta problemática actual en torno a los deberes escolares.

La realización de la *tarea escolar* incide, siempre de modo heterogéneo, en la dinámica de la vida doméstica. El cumplimiento en el hogar de los deberes que solicita la escuela provoca en mayor o menor medida una reorganización de los tiempos y espacios domésticos así como de las actividades de sus miembros. Se trata de una práctica que requiere de algunos saberes por parte de los adultos que rodean al niño, y de algún modo, también “aprendizajes” acerca del discurso y la práctica escolar:

“La maestra de Ayelén me llamó a la escuela, parece que no anda agarrando las letras. La maestra me dijo que la haga practicar porque puede ser que vaya a compensatorio. Le dio unas fotocopias, un montón de fotocopias, muy lindas. Pero ahora vamos a ver qué hacemos, mi marido no fue a la escuela, yo sí, hice hasta séptimo, pero ahora es muy distinto a mi época!” (Nancy, 32 años, agosto de 2004).

En términos esquemáticos el *trabajo escolar* que debe ser realizado en el hogar, vincula al niño con su maestro, y también con los adultos que se encuentran en su entorno próximo. Además, y como mencioné, la *tarea escolar* es motivo para que en circunstancias específicas los tutores de los niños interactúen con los maestros. Se trata de interacciones que, inscriptas en un marco de desigualdad, muchas veces encierran relaciones asimétricas.

Dentro de las publicaciones educativas hay literatura dedicada especialmente a las *tareas escolares*. Se trata de bibliografía que se centra, o bien en los procesos cognitivos que encierra el cumplimiento de la *tarea* en el hogar, o en las relaciones entre las familias y escuela y sus posibles resoluciones⁷⁵ (Elichiry, 2005, Meirieu, 2005). Sin embargo, la mirada tanto de los especialistas como la que circula en los contextos concretos de escolarización muchas veces omite otras

⁷⁵ En el exterior, el libro de Gary L. Fisher y Rhoda Cummings “Cuando tu hijo tiene dificultades en el aprendizaje” fue publicado en 2005 en habla hispana dado su éxito de venta. También sobresalen páginas en la web que proponen ayuda a los niños y padres en las tareas escolares. Ver por ejemplo: www.ayudatareas.com.ar.

posibles relaciones ligadas con esta práctica escolar. Lejos de la figura tradicional del *maestro particular*, nos referimos a la interacción que los niños establecen con un conjunto muy diverso de actores, con o sin título habilitante, que oficia de “maestro”.

Mi idea no es focalizar aquí sobre la *tarea escolar* como “artefacto” ni “fenómeno cultural” aislado. En tanto *práctica social*, me interesan las iniciativas en torno a los *deberes escolares* porque condensan un conjunto de *interacciones y relaciones sociales, prácticas y modos de intervención*. Teniendo en cuenta esta trama de interacciones cotidianas me centraré sobre todo en el lugar de los maestros del *apoyo escolar* en la producción de determinados sentidos en torno a *lo escolar* y el *cuidado* de la infancia.

En otras palabras, y en términos de De Certau (1996), me detendré en las “*maneras de hacer*”, en los *estilos y modalidades de acción* que los *maestros* de los centros o talleres de *apoyo escolar* ponen en juego en torno a la *escolaridad* de los niños. Entiendo que desde allí es posible advertir el modo en que, en el proceso de redefinición mismo del oficio de ser “maestro”, los *voluntarios y docentes* de los centros de *apoyo escolar* contribuyen en la definición y disputa del sentido de *lo escolar* y la figura de *alumno* que son propias de la escuela común.

En los últimos años, los espacios de educación complementaria que trabajan en los barrios bonaerenses fueron tendiendo a que su accionar no se redujera a *completar* la tarea escolar. Sin embargo la inscripción de un niño en un centro de *apoyo escolar* tiene muchas veces como desencadenante esta demanda, sobre todo por parte de las familias.

La entrada de un niño a un centro o taller de *apoyo escolar* tiene distintos puntos de partida. La inclusión suele darse a partir de la sugerencia de algún pariente o vecino, por indicación de la propia escuela común u otra institución del barrio o por iniciativa de la propia familia. Son las familias las que, en buena medida, realizan el pedido de que el niño sea asesorado en el cumplimiento de los deberes que pide la escuela. En muchos casos el pedido tiene lugar a partir

de las dificultades que los padres se auto atribuyen en torno al nivel (quizás poco satisfactorio) de alfabetización y escolarización alcanzado.

Entonces, más allá que hoy muchos de los centros de *apoyo escolar* no restrinjan su accionar a la ayuda para la *tarea escolar*, en buena medida, la intervención de los maestros “comunitarios” tiene como referencia las obligaciones y exigencias de *la escuela común*. Como veremos, en este escenario, en el cual la escuela es la referencia inmediata, los *maestros* de los centros de *apoyo escolar* se constituyen en interlocutores claves tanto de los tutores como de los niños.

Como lo observé en diversas ocasiones durante mi trabajo de campo, la entrada y salida de los niños a los espacios de *apoyo escolar* son momentos en los cuales algunos adultos a cargo de los niños se acercan a la institución y piden conversar con los maestros comunitarios sobre *los requerimientos escolares*.

En alguna oportunidad se trató de la madre de los niños Gonzalez que se acercó hasta el centro de *apoyo escolar* “del bañado” y le pidió a la maestra que “*por favor vea si su hijo puede aprender las cuentas de dividir que le dio la maestra de la escuela*”. El problema, como me lo cuenta luego esta madre, es que ella tiene sólo su tercer grado aprobado y no puede seguir demasiado de cerca las cosas de la escuela. En otra oportunidad, una madre joven, le solicitaba a uno de los responsables del *apoyo* que “*se fije en qué andan fallando los niños*”, ella temía que los niños repitan de grado, pues ya había recibido una advertencia por parte de la directora de la escuela. Y José, padre de un grupo numeroso de niños que van al *apoyo*, le pide a la maestra que *los tenga bien cortitos a sus hijos, sobre todo al menor, todavía no agarró las letras y ya pasa a tercer año*.

Los maestros de los centros de *apoyo escolar* se autodefinen como “*los que llenan huecos*”, “*los que apoyan*”, “*los que están más cerca del chico*”, su acercamiento a las familias tiene la fluidez propia de relaciones sostenidas en el tiempo. Se trata de relaciones próximas que incluyen la “solución” de distintos temas, entre ellos los avatares de las exigencias de la escuela. Así lo relataba

Esther, una madre que envió a sus hijos, desde los inicios, al apoyo escolar del barrio:

Ella [por una de sus hijas mayores] no repitió nunca. Ahora que está en la secundaria, el primer año repitió, pero mientras estuvo en el apoyo en el primario no repitió ninguno de los chicos. Y mirá que Juana es bastante dura de cabeza. Siempre que yo fui hablé con la señorita, mire tengo problemas en esta materia, y me los sacan a flote no sabés como!... Suponete que tenían problema en matemática, o en lengua, o en lectura y escritura,... yo por ejemplo me iba y hablaba directamente con Carina la maestra y ella me decía: "Mirá en qué te puedo ayudar o cómo te puedo ayudar para que le saquemos adelante? Porque claro yo me acercaba a la escuela y la maestra me decía: "Mire tiene que prestar más atención con tal cosa, tiene que seguir estudiando esto porque tiene dificultades para estudiar". Entonces yo ya me iba para el apoyo y hablaba con la maestra que está de turno en ese momento con ellos y ahí me iban dando una mano (Esther, 46 años, agosto de 2002).

En el marco de las relaciones e intercambios cotidianos, los maestros y responsables del *apoyo escolar* se tornan para muchos padres interlocutores claves en momentos específicos de la trayectoria educativa de los hijos, tales como problemas en la promoción del año, "problemas de conducta" en la escuela, así como la orientación para la continuidad de los estudios secundarios y hasta universitarios.

Al respecto un caso representativo es el de Gloria, una madre que conocí mientras hacía mi trabajo de campo en el apoyo escolar *del Bañado*. Gloria se acercó a los maestros de este centro comunitario en reiteradas ocasiones para tantear las posibilidades de que su hija Celeste pudiera empezar la Universidad. Gloria es una madre muy conocida por todos los maestros, ella envió a todos sus hijos desde los inicios del *apoyo escolar*. Con su esposo lograron que sus hijos mayores, Celeste y Alberto, terminen los estudios secundarios. Celeste estaba interesada en seguir la Universidad, un nivel educativo que sólo en contados casos llegan a alcanzar los jóvenes del barrio. Gloria, por un tiempo, no dejó de

asesorarse y consultar acerca de la posibilidad de que Celeste se inscribiera en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires para estudiar veterinaria⁷⁶.

Las formas de intervención de los maestros *del apoyo escolar* se relacionan con el *asesoramiento*, la *orientación* y también la *acción directa* en las problemáticas referidas a la órbita de la escuela. En diversas oportunidades fui testigo de cómo los maestros y responsables de los centros de educación complementaria tensionaron algunas decisiones de la escuela común apelando para ello a sus recursos a mano.

Me refiero a la incidencia de los maestros o responsables del *apoyo escolar* en revertir en parte o totalmente resoluciones de la escuela común, como cambios de turnos, la inclusión o no de algún niño en proyectos específicos, o la intervención en temas judiciales, utilizando para ello informes, llamados telefónicos y también cartas informales.

Notas escritas de puño y letra por los maestros de los *apoyos escolares* son recibidas diariamente por los maestros de la escuela común. En estas notas, enviadas a través de los chicos o los cuadernos de comunicados, quedan asentadas consultas de los maestros comunitarios sobre los temas que dará la maestra de la escuela, el desenvolvimiento de los niños, o la solicitud a la escuela del temario que se tendrá en cuenta para examinar a un niño cuya promoción peligre.

En las interacciones con los chicos, los maestros comunitarios inauguran una modalidad de intervención que se diferencia --y a la vez se nutre-- de la forma de actuación de la familia y la escuela. Los maestros del *apoyo escolar* colaboran en la tarea pendiente de la escuela, explicando y ampliando muchas veces la información que los niños reciben en la escuela. Suelen ser los primeros en conocer con cierta profundidad la producción de los chicos y quienes den el consentimiento antes de que los niños presenten los trabajos en la escuela.

⁷⁶ Esta ex alumna finalmente siguió un curso de enfermería que luego abandonó por cuanto la ayuda que recibió de la capilla del barrio para el pago de la cuota y el transporte no fue suficiente para otros gastos que implicaba la carrera.

Sin que necesariamente esto recaiga en el desempeño global del niño en la escuela, la actuación de los maestros de los centros comunitarios parece reunir en una sola intervención distintas tradiciones.

Los maestros de los centros de *apoyo escolar* de la zona norte del Gran Buenos Aires se caracterizan por la heterogeneidad en la formación, los modos de intervenir y posicionarse con la tarea. Actualmente, la mayoría de los maestros a cargo tiene algún título habilitante o son estudiantes terciarios u universitarios. En menor medida hay mujeres vinculadas con la Iglesia Católica a cargo de *apoyos escolares* que realizan la labor desde el voluntariado.

Tengan o no título habilitante, una tendencia que se marca con los años es que casi todos los maestros que actualmente trabajan en los centros de *apoyo escolar* pertenecientes a las redes de la zona norte, experimentaron un proceso de aprendizaje y apropiación de estrategias de enseñanza que son el resultado de diversas capacitaciones que realizaron⁷⁷.

La asistencia regular a capacitaciones, la discusión colectiva de la propuesta diaria y la participación en el trabajo en red consolida elementos para un ejercicio *de la docencia*, que además, parece construirse en el mismo recorrido de actuación. Así me lo narraban algunos maestros con los que conversé:

“Cuando te das cuenta que estás acá, metida en esto, es cuando los chicos empiezan a decirte “seño”, ahí no entendés nada. Porque imaginate que yo de pedagogía nada, yo me puse a ayudar acá y de a poco voy aprendiendo. Pero es muy fuerte cuando los chicos te señalan como su maestra. A mí me parece muy importante, por ahí yo pienso ¿Estaré a la altura de esto? Ahora trato de informarme y sacar de todos lados. Revistas, libros,

⁷⁷ Estas capacitaciones tuvieron que ver con estrategias de enseñanza para la lectoescritura, lectura comprensiva, matemática, el trabajo artístico, también sobre violencia familiar, límites y disciplina, organización comunitaria (Delpy y Forni, 2000)

recortes, así voy armando las clases de apoyo". (Analía, 24 años, octubre del 2004)

"Las maestras al principio cuando empiezan quieren llevarse a los chicos a bañarse, les da lástima... no es que a mí no me den lástima, también lo tuve en su momento, pero hay que saber separar. Yo notaba que a veces a las chicas les costaba mucho separar, hubo una época que le sacábamos los piojos a todos... pero lo hacíamos todas juntas para la colonia. Pero a las chicas les costaba mucho... hay una predisposición a querer cambiar y enseguida... pero acá no. Yo en diez años... pasito por pasito. Hay muchas maestras que vienen con toda la onda de quererlos cambiar, pero te chocás con la realidad (Gladis, maestra, septiembre de 2003).

La construcción de sentidos de la "educación" y la "escolarización" en las iniciativas de *apoyo escolar* comprende no solo la configuración, siempre diversa, de *hacerse maestro*, sino también definiciones sobre la *niñez* que como veremos en varios aspectos se diferencia de la escuela.

La experiencia infantil: el pasaje del "sujeto alumno" al "niño"

El acercamiento a los *centros y talleres de apoyo escolar* de la zona norte del conurbano me aproximó al reconocimiento de una configuración de "infancia" que, según considero, presenta sentidos diferenciales respecto de los que aún predominan en la escuela de enseñanza común.

No me refiero 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.

Los estudios de Philippe Aries (1987 [1960]) sobre el surgimiento de un nuevo "sentimiento de Infancia" en el pasaje del Antiguo Régimen a la modernidad abren, sin duda, la posibilidad de comprender la categoría "niño" como producto de procesos de construcción histórica. Los trabajos que continuaron la

obra de Aries (Gelis, 1990) o la revisaron críticamente (Flandrin, 1981) nos dejan como legado el reconocimiento del carácter social –y no ya natural– del “momento de la Infancia”.

En nuestro país, diversos estudios dentro de la historia de la educación (Sandra Carli, 1991, 2002) contribuyeron en el reconocimiento del carácter específico que adquirió la niñez en el proceso de conformación del sistema educativo. Como lo desarrolla la investigadora Sandra Carli “en nuestro país la emergencia de discursos acerca de la infancia está estrechamente vinculada con la historia de la educación moderna en la Argentina” (Carli, 2002). Con la consolidación del Estado educador a principios del siglo XX, se refuerza la categoría de “alumno” que viene a nombrar a aquella porción de la población infantil pasible de estar incluida en la escuela común, porque antes, también, es parte de un ámbito familiar “normal”, formado por miembros “estables” e incluidos dentro de los parámetros de “buena ciudadanía”. Según esta autora el sujeto “pedagogizado” hegemonizará los discursos y las prácticas adultas de todo el siglo XX hasta nuestros días (Carli, 1990).

La investigación que presento aquí fue incorporando distintos interrogantes en torno a la niñez. Uno de ellos se interroga por los sentidos específicos que adquiere la idea de Infancia en un escenario en el cual distintos actores sociales (que además del Estado, incluye a la Iglesia Católica, Organismos no Gubernamentales, fundaciones) intervienen en el problema de “la educación” y “cuidado” de los niños asociados a condiciones de desigualdad.

Cuando me refiero a la configuración de un estatus específico de “infancia”, no pretendo eliminar la atención a las voces heterogéneas --y también en disputa-- que circulan en la vida cotidiana de las iniciativas *complementarias* a la escuela. En tal caso, la presencia prolongada en los espacios de “*apoyo escolar*” me dejó testimonio de la diversidad de perspectivas que comprenden a estas experiencias.

Sin embargo, esta mirada puesta en lo particular me alertó, reconociendo su heterogeneidad, acerca de cómo determinados relatos y eventos que transcurren en la cotidianidad de los *apoyos escolares* articulan sentidos específicos sobre qué significan los niños para quienes llevan adelante la tarea de *complementar* las acciones de la escuela.

En momentos característicos de estos espacios, y que recuperé en el trabajo de campo, como la preparación de festividades, salidas extraescolares, la rememoración de determinadas trayectorias infantiles y las charlas dentro del aula, los chicos y chicas dejan de ser nombrados como “*alumnos*” para ser interpelados como “*niños*”, y en buena medida como niños “*sujetos de cuidado*”⁷⁸.

Hasta aquí ya he mencionado un conjunto de iniciativas que van marcando un lugar específico para la Infancia que vive en contextos de pobreza. Se planifican actividades que vuelven sobre “lo que enseña la escuela” –sobre todo con el fin de neutralizar algunas dificultades--, se persiste en el trabajo con el cuerpo, el arte y el esparcimiento, se atiende con especial esmero al problema de la alimentación. Pero veamos con mayor detenimiento en qué consiste esta configuración de la niñez que tiene lugar en las iniciativas escolares que se despliegan en los barrios del conurbano.

La entrada, en el trabajo de campo, en los espacios de *apoyo escolar* es significativa en este reconocimiento de *la figuración del niño como “sujeto” de “cuidado”*. Ingreso por primera vez al centro *de apoyo escolar* “del Bañado” el 21 de agosto del año 2001. Ese día soy recibida por la directora del establecimiento y conozco prácticamente a todo el personal. Recuerdo la atención que pusieron los maestros cuando comenté mi proyecto de investigación y la buena predisposición de trabajar conmigo. Luego de la presentación no sólo recorrí las dependencias del centro, sino que también me invitaron a conocer el jardín de infantes de doble jornada que funciona en un edificio contiguo. Esa misma jornada me puse al tanto de algunas rutinas propias de estos espacios y que ese

⁷⁸ Esto no quita restar importancia a la alusión que los maestros 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

día se desarrollaban con total normalidad. Recuerdo con nitidez que la directora intentó resumirme el trabajo de estos espacios con una frase que resultó muy significativa *“Acá (en el centro) los maestros ponen mucho empeño, se hacen muchas cosas para los chicos...y lo más importante es que esto nunca se cierra, acá los chicos siempre nos van a encontrar”*.

Debo decir que en cualquier momento del año esta frase resulta significativa porque encierra un dato muy preciso. El apoyo escolar *del bañado*, en tanto oficializado como “Centro de Educación Complementaria”, no tiene receso escolar, ni cierra por vacaciones. Pero en el contexto marcado por el mes de agosto del 2001, esta frase aludía de modo contundente a la situación dispar y compleja que en esos momentos sufrían los espacios de apoyo escolar y las escuelas públicas.

En agosto del año 2001, fecha del inicio de mi trabajo de campo, como mencioné en la introducción, las escuelas públicas bonaerenses estaban prácticamente paralizadas. Los gremios docentes habían convocado una huelga que ya se extendía desde una semana antes del inicio del receso de invierno, en julio. A esta altura del año ya se sentía con fuerza la crisis que luego se profundizaría al finalizar el año. El gobierno nacional, encabezado por Fernando de la Rúa, venía aplicando un conjunto de medidas de ajuste, y distintos sectores de la sociedad respondieron con acciones de protesta. Los movimientos de desocupados alcanzaron gran protagonismo organizándose las formas de lucha a través de cortes de rutas y piquetes

En la provincia de Buenos Aires, en julio del 2001, los gremios docentes reaccionaron a los anuncios del por aquel entonces gobernador bonaerense, Carlos Ruckauf, acerca de la “falta de efectivo para pagar los sueldos”. La disminución en la coparticipación federal por la caída en la recaudación impositiva y la reducción de los ingresos propios derivó, además de retrasos, en la decisión del poder ejecutivo de pagar los sueldos mayores de 740 pesos en títulos públicos, los denominados “patacones”. En ese contexto, los gremios

docentes llevaron adelante una huelga que duró más de 22 días y que se combinó con otras formas de protesta como la “retención de tareas”⁷⁹.

Los centros de *apoyo escolar*, sobre todo aquellos que dependían de algún tipo de subsidio del Estado, no quedaron exentos de esta coyuntura de crisis y recorte presupuestario. Sin embargo en esos momentos un conjunto de iniciativas particulares –como por ejemplo la decisión del obispado de San Isidro de reconvertir los “patacones” que debían recibir los maestros de los centros de la diócesis en pesos– propician, entre otros, la continuidad del trabajo de los centros complementarios. Por supuesto que con el tiempo el malestar y la necesidad de reclamo llegan también a las iniciativas comunitarias. Aquí nos interesa remarcar que los momentos de conflictividad permiten advertir las formas de representación e identidad que construye cada organización social. En ese sentido, buena parte de los centros de *apoyo escolar* hicieron suyo el lema del “interés supremo del niño” poniendo en juego medidas que se entendían diferenciales a las que tomaba la escuela pública, muchas veces leídas como de despreocupación y abandono de la niñez.

A partir de esta entrada en el año 2001, con el transcurso del tiempo, fui encontrándome con numerosas instancias de la vida cotidiana de los centros de educación *complementaria* que me proveyeron elementos para advertir el lugar que ocupa la infancia en las organizaciones comunitarias, al menos en las que conocí.

Para comenzar, el “espacio” de los centros de *apoyo escolar* –y su estructuración– es parte importante de esta construcción de sentidos en torno a la *niñez*. La austeridad de los locales en donde se concretan las actividades de *ayuda escolar*, se contrapone con la cuidadosa ornamentación que caracteriza a la mayoría de estos lugares. Aulas y salones son decorados puntillosamente; los galpones y locales se acondicionan *al gusto de los niños*. Como lo expresó una coordinadora de un centro de *apoyo escolar* en el barrio San Martín “*Tratamos de decorarlo [al centro] de tal modo para que el chico reciba todo aquello que*

⁷⁹ La retención de tareas consiste en el no cumplimiento por parte de los docentes de determinadas actividades que les compete (como las administrativas) como forma de protesta y reivindicación por algún derecho laboral.

en la casa no le pueden dar, y también para que sea distinto a lo que le da la escuela”.

Las visiones de los docentes de los *apoyos escolares* sobre los niños se tramitan también en sus discursos y comentarios cotidianos. En las conversaciones con muchos de ellos, durante mi permanencia en el trabajo de campo, los maestros comunitarios raramente presentaron al grupo de chicos a su cargo a partir de su “desenvolvimiento intelectual” o la “buena” o “mala” conducta, como es común en otros espacios educativos. Más bien, el énfasis se ponía en las condiciones de desigualdad y vulnerabilidad de los niños y sus familias

Los maestros de los centros de *apoyo escolar* suelen estar muy compenetrados con las biografías de los chicos que transitan o transitaron por los espacios *comunitarios*. Fue habitual que los maestros mencionaran y reconstruyeran en profundidad las historias de vida de varios de los chicos, en buena medida de aquellos que regularmente sufren el hostigamiento policial, acciones de violencia por problemas internos en el barrio y por las tensiones que produce el deterioro en las condiciones de vida familiar. Fueron muchas las veces que, en las conversaciones con los responsables de los espacios del *apoyo escolar*, intentaron explicarme *el sentido* de *estar allí*, o sus *incertidumbres*, a partir de estas historias. Para quienes trabajan allí, en ocasiones –y complejamente-- las biografías y sus desenlaces accionan como “indicadores” de los límites y posibilidades de la tarea diaria.

En el barrio Bancalari, al respecto, es muy ilustrativa la mención, hecha por los maestros en el comienzo del trabajo de campo, de dos trayectos o recorridos muy diferenciales en las biografías de un grupo de chicos del apoyo *“del Bañado”*. Son relatos altamente sensibles y dolorosos para quienes conocieron a sus protagonistas y que producen continuas reflexiones y posicionamientos en torno a la tarea.

El primer relato alude a la historia de dos adolescentes, *Piti* y el *Monito*, que fueron asesinados en el año 2001, en cuestionados operativos policiales⁸⁰. Eran chicos que comenzaron a temprana edad con la droga, que casi siempre salían expulsados de la escuela, y que, dado que eran alumnos del apoyo escolar *se había trabajado mucho por ellos*. Su muerte temprana y violenta implicaba para los maestros de la institución *“las fronteras de nuestro trabajo, los límites, la pared de nuestra realidad” (docente del apoyo escolar, agosto de 2001)*.

Por otro lado, la historia de *Javier*, un chico del barrio Bancalari que trabajaba vendiendo estampitas en el tren, expone, de algún modo, la imagen de los “objetivos cumplidos”. Fue alumno del *apoyo* y *“su suerte podía haber sido otra”*. Él “andaba” en la calle y faltaba mucho a la escuela. Sin embargo, como lo recuerdan sus maestros, le gustaba mucho ir al *apoyo escolar* y trataba de asistir a las clases. Javier integraba una familia muy pobre ubicada en la zona más postergada del barrio. Sin embargo en el año 2000 fue premiado en Alemania en un concurso de fuegos artificiales.

Estas trayectorias con finales contrapuestos se incorporan en las visiones que los docentes tienen sobre su propio trabajo y la institución, visiones que constituyen a la definición misma del lugar del *apoyo escolar* como un espacio, muchas veces, de *privilegio* en tanto puede alterar las trayectorias infantiles ligadas con la desigualdad.

Además de las trayectorias de algunos niños y jóvenes que pasaron por el *apoyo*, un conjunto de actividades y toma de decisiones que los *maestros comunitarios* ponen en juego cotidianamente contribuye a esta construcción de los *apoyos escolares* como espacios propicios para el cuidado de la niñez.

⁸⁰ Las muertes de “Piti” (Miguel Burgos) y “el Monito” (Gastón Galván) no constituyen hechos aislados sino que acontecen junto con otros asesinatos de adolescentes ocurridos en la zona norte. Los hechos se enmarcan en la actuación del denominado “escuadrón de la muerte” conformado por personal de la comisaría 3° de Don Torcuato y de patrullas de Tigre bajo el mando del Sargento de la Policía Bonaerense Hugo Alberto Cáceres (alias “el Hugo Beto”). El 22 de noviembre del 2004 Cáceres fue condenado a 22 años de prisión. La actuación de este escuadrón fue investigado por la CORREPI, el Cels y registrado por el periodista Cristián Alarcón del diario Página 12. Para más información del caso ver www.escuadron.lahaine.org.

Mencionaremos algunas de ellas como ejemplo: la *muestra* o *exposición de trabajos*, constituye una actividad que contribuye a esta configuración específica de la *infancia*. La *muestra* es una rutina que las experiencias de *apoyo escolar* realizan con relativa regularidad; el motor de este tipo de presentaciones suele ser *mostrar* lo que *los niños hacen*. Muchas veces predomina un tono informal e improvisado que pone de manifiesto el interés de no hacer de la muestra *algo sin sentido*, ni para *las familias*, ni para *los niños*. En otras ocasiones la muestra se prepara con anticipación y precisión, intentando con ello mostrar a los niños *que lo que ellos hacen es muy valioso e importante*. Un aspecto que los centros de *apoyo escolar* mencionan reiteradamente en sus proyectos es el interés en *fortalecer la autoestima* de chicos y chicas que, desde la perspectiva de quienes organizan esas acciones, padecen una serie de exclusiones y diferenciaciones negativas en el ámbito social.

Las *salidas y excursiones* son también eventos frecuentes y significativos en la vida cotidiana de los espacios de *apoyo escolar*. En una oportunidad un maestro del centro de apoyo escolar “del Bañado”, que llevaba a cabo un proyecto con adolescentes que habían sido alumnos del *apoyo*, les pidió que elijan el lugar más importante del Centro. Sin dudar demasiado, muchos jóvenes se dirigieron al portón de salida, diciéndole al maestro que *“ellos no podían olvidar las veces que los maestros del apoyo los habían llevado de paseo”*⁸¹.

Simultáneamente, hay acontecimientos originados por la *desgracia* (tales como enfermedades o muertes infantiles) que también reposicionan el lugar del *apoyo escolar* como espacio *exento de peligros* y de las *negligencias* de los cuidados de otros adultos. Como presencié en al menos dos oportunidades, la muerte

⁸¹ La práctica de salir de excursión forma parte de los inicios del sistema de escolarización obligatoria. Sin embargo una serie de circunstancias, entre ellas la progresiva legalidad que envuelve a las salidas extraescolares, que incluye el cumplimiento de una serie de trámites previos, así como el deterioro económico, hicieron que esta actividad haya mermado en la escuela común. No es rara entonces la ocasión que cuando hay una salida organizada por algún *apoyo escolar* y que coincide con el horario de concurrencia de la escuela, los niños falten a clase.

inesperada de algún niño o niña suele ser recuperada con especial significado en los centros de *apoyo escolar*. Si bien otras instituciones del barrio (la escuela, la iglesia, alguna sociedad de fomento) participan activamente en el desenlace de los sucesos, los maestros y responsables de los espacios comunitarios suelen officiar de articuladores entre las familias afectadas, los niños, permaneciendo cerca de la escena de la tragedia, contribuyendo así a fijar el lugar de centro como espacio de protección.

Los maestros con los que conversé sostienen perspectivas heterogéneas acerca de las definiciones sobre la *infancia*. En una misma organización pueden confluir, como corroboré, 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 y que según considero 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 los Organismos no Gubernamentales.

Los espacios de *apoyo escolar* que conocí en la zona norte del Gran Buenos Aires no trabajan en forma aislada. Como desarrollaré a continuación, muchas de las prácticas e iniciativas que se ponen en juego se nutren de un trabajo colectivo más amplio y cruzado por procesos heterogéneos y representativos de la década de los 90 en nuestro país.

De la “transitoriedad” a la “permanencia”: los centros de “apoyo escolar” y el trabajo en red

El trabajo cotidiano en los centros de *apoyo escolar* de la zona norte del Gran Buenos Aires fue cambiando a lo largo del tiempo y de un centro a otro es heterogéneo. El conocimiento en profundidad de las organizaciones ubicadas en las márgenes del Río Reconquista, en los distritos de Tigre y San Fernando, me permitió reparar cómo, mientras algunas experiencias se dedican a resolver con

los niños las tareas que pide la escuela, otras concentran sus esfuerzos en desarrollar estrategias alternativas para el aprendizaje, a la vez que otros centros inscriben su trabajo como “centro cultural” y lugar de esparcimiento para los niños.

No obstante esta diversidad, entre las iniciativas de educación complementaria que se inauguran entre los años ochenta y noventa, es posible discernir algunos ejes comunes de intervención. Por un lado, como venimos abordando, las experiencias de *ayuda escolar* y *cuidado de la infancia* que se despliegan en los barrios bonaerenses incluyen una definición de la *escolarización* y el *ejercicio de la docencia* en *permanente construcción*. Simultáneamente, las prácticas y modalidades de intervención en los centros de *apoyo escolar* se destacan por la preponderancia que adquiere la *categoría de “niño”* en detrimento de la categoría *“alumno”* fijada en la historia de nuestro sistema de enseñanza, y específicamente la definición del “niño” como *“sujeto de cuidado”*.

Esta producción específica de lo *escolar*, el oficio de *ser maestro* y *la niñez* que tiene lugar en los espacios de educación complementaria, se sustenta, según mi punto de vista, en una serie de enunciados directrices. Uno de estos enunciados estuvo presente en la mayoría de las entrevistas y conversaciones que mantuve con los responsables de los espacios de *apoyo escolar*: la intención, al momento de intervenir, de *“diferenciarse de las formas tradicionales del trabajo de la escuela”*:

“Las maestras nos iban aceptando de a poco... siempre nos costó, siempre nos costó... porque de alguna manera los apoyos escolares, todos, le están diciendo a la escuela “nosotros hacemos lo que ustedes tendrían hacer y no hacen”... aunque no sea explícito... nosotros siempre tratamos de no hacerlo explícito, pero de alguna manera se lo estás diciendo... por la propia existencia... mirá yo me acuerdo de Olguita –ahora debe ser madre, supongo– la cara de felicidad que trajo el primer día que se había sacado un diez en geografía... después que luchamos largamente con el mapa de la

República Argentina... pero, claro, era la primera vez que alguien la ayuda a interpretar y entender lo que estaba haciendo!"

(Silvia, ex coordinadora de un centro de apoyo escolar).

En este apartado me propongo dar cuenta cómo se estructuran y legitiman, en la coyuntura de las últimas décadas, las prácticas y formas de intervención que hacen que el enunciado (al menos formal) de *no reproducir el mismo esquema que la escuela* sea posible. Para ello desplazo la mirada de los espacios o centros de *apoyo escolar* --en términos aislados-- a las formas de intervención a través del trabajo *en red*.

Actualmente las iniciativas de *apoyo escolar* cobran una visibilidad de sensible importancia en diversos ámbitos ligados a la educación. En el curso de esta escritura, accedí a un texto muy sugestivo para comprender el posicionamiento --siempre cambiante-- de los centros educativos *complementarios* en el escenario educativo más amplio. Un grupo de centros de *apoyo escolar* intervino activamente en el debate de la sanción de la Ley de Educación Nacional. Para ello elaboraron un documento en el cual, además de dejar asentados sus puntos de vista respecto de la futura ley⁸², definieron una serie de demandas, entre las que sobresalen la solicitud a las autoridades del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de "*Integrar, junto con otras organizaciones sociales, el Consejo Federal de Educación de manera regular*", además de lograr "*el reconocimiento formal de las experiencias y los trabajadores como educadores populares*". También se alude a la necesidad de *validar, incluir y promover los modelos y prácticas pedagógicas*, que según se precisa en el documento, surgieron en un trabajo sostenido que vienen llevando adelante estas experiencias. Como modo de legitimar estas demandas, un argumento que se reitera es la *experiencia acumulada* y el dato concreto de ser, estas iniciativas,

⁸² La Ley de Educación Nacional 26.206 se sancionó el 14 de diciembre de 2006.

*una realidad histórica que convive con el sistema educativo hace más de 25 años*⁸³.

Además de esta intervención, las experiencias de *apoyo escolar* de la zona norte ya venían formando parte de mesas de diálogo organizadas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. A la vez son ejecutoras de algunos de los programas de esta dependencia del Estado y también del gobierno provincial. Progresivamente los proyectos implementados en algunos centros de *apoyo escolar* fueron adquiriendo una importante difusión, destacándose en este sentido un proyecto de lectoescritura "*Las aventuras de Tomás*" que se implementa desde fin de de 1999.

A esta altura del análisis, un interrogante que surge entonces es discernir cómo se estructuran las intervenciones y las prácticas de estas iniciativas *alternativas o complementarias* a la escuela que se consolidan y cobran creciente difusión. El tránsito por los espacios de *apoyo escolar* de la zona norte y el registro de las rutinas y las acciones de los miembros que los integran me permitió constatar la relevancia que tiene para estas iniciativas el trabajo en red.

Los centros comunitarios de *ayuda escolar y atención de la infancia* que trabajan en la zona norte del conurbano bonaerense se nuclean en dos redes⁸⁴. Una es la Red de Apoyo Escolar y Educación Complementaria (R.A.E.) y otra es la Red de Atención Integral de la Infancia (R.A.D.I.) La R.A.E. es una asociación civil sin fines de lucro que nuclea, al momento, a 23 organizaciones que realizan trabajos de *apoyo escolar y atención integral* a más de 2.300 niños en 9 distritos del Gran Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires⁸⁵. Esta Red,

⁸³ Este documento se encuentra en la pagina www.debate-educacion.educ.ar, creada por la Presidencia de la Nación para dejar sentadas las distintas posturas respecto a la ley de Educación Nacional.

⁸⁴ Es preciso decir que si bien la mayoría de los centros de ayuda escolar se nuclean en red, hay muchísimas experiencias que por decisión o falta de infraestructura (cantidad de personal) trabajan por fuera de las redes existentes.

⁸⁵ Las organizaciones que se nuclean en la R.A.E. se ubican en los partidos de San Isidro, San Fernando, Vicente López, Moreno, José C. Paz, Villa Martelli, Lanús, Esteban Echeverría y Tigre y se definen a través de la forma de "Centro de Apoyo Escolar", "Grupo de Apoyo Escolar", "Centro Educativo Complementario", "Centro de Orientación Educativa", "Centro Cultural".

integrada por centros de distinta filiación (política y religiosa), se define, desde su creación en 1989, como una asociación no confesional. Cada uno de los centros tiene autonomía en el diseño de su estructura organizativa, la administración de los recursos y la selección del personal. Los centros se organizan internamente siguiendo diversas modalidades, desde estructuras más colegiadas hasta estructuras verticales.

La R.A.D.I. nuclea a los Centros de Apoyo Escolar de la diócesis de San Isidro⁸⁶. Esta red surge en 1995 y forma parte de Cáritas San Isidro⁸⁷. La integran más de 40 centros que abarcan a una población aproximada de 4.000 niños y adolescentes que viven en la zona norte del Gran Buenos Aires⁸⁸. Esta red cuenta con centros de *apoyo escolar* de significativa antigüedad⁸⁹ y otros muy nuevos. De acuerdo a una investigación del año 2001 realizada en convenio con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, a través del Programa Nacional de Escuelas Prioritarias⁹⁰, si bien en la mayoría de los *apoyos escolares* pertenecientes a esta red diocesana el énfasis no está puesto en lo religioso, muchos centros realizan acciones que van desde dar catequesis a implementar momentos de reflexión ligados con las acciones de la iglesia.

Ambas redes hoy tienen definidos, tras un recorrido que muchos de mis entrevistados caracterizaron como *difícil y fructífero*, algunos objetivos básicos tanto para el trabajo con la infancia como también la subsistencia de los

⁸⁶ La diócesis de San Isidro comprende los partidos de San Fernando, San Isidro, Tigre, Vicente López y las secciones 1, 2 y 3 de las islas del Delta Bonaerense. Creado en 1957, este Obispado sobresale por su larga tradición en acciones dedicadas a la caridad

⁸⁷ La institución Cáritas diocesana, definida como “la caridad organizada” del Obispado, es el órgano que se dedica fundamentalmente a coordinar la obra social y caritativa de la diócesis y el trabajo solidario. Esta institución funciona a través de una Comisión interna y de los lazos que establece entre las Cáritas parroquiales y las redes que funcionan dentro del Obispado, entre ellas la de Apoyo Escolar. También funciona la redes de comedores y de jardines de infantes y guarderías comunitarias.

⁸⁸ Según documentos de trabajo de la redes son 66 organizaciones educativas las que están nucleadas en la R.A.E. y la R.A.D.I., a las que concurren alrededor de 8.400 niños, jóvenes y adultos que viven en el conurbano bonaerense y Ciudad de Buenos Aires

⁸⁹ Un Centro de Apoyo Escolar llamado “La Casita” tiene 33 años de antigüedad.

⁹⁰ El Programa Nacional Escuelas Prioritarias se crea en el año 2000 en la gestión del Ministro de Educación Juan Llach, con el propósito de atender en un lapso de cuatro años a 5.500 escuelas ubicadas en las regiones más pobres del país.

centros. En los documentos de base de estas redes no sólo se alude “a favorecer el desarrollo integral de los niños, es decir abordando todos los aspectos de su persona” (R.A.D.I., 2001) e “incidir en el mejoramiento de la calidad educativa de los niños carenciados como aporte a la construcción de una sociedad en la que todos tengan la oportunidad de crecer y desarrollarse plenamente” (R.A.E.), sino lograr el intercambio de experiencias entre las iniciativas, organizar la capacitación específica de los maestros, y fortalecer la articulación para la obtención de recursos y subsidios.

Desde la perspectiva de quienes forman parte de ambas redes (se trata de un grupo de centros de *apoyo escolar* vinculados con la Iglesia Católica) la pertenencia a una u otra incluye aportes de distinta índole. Mientras que formar parte de la R.A.E. “*moviliza más, tiene más avances en los proyectos*”, la integración a la R.A.D.I. implica la posibilidad de *fortalecer vínculos*, con actores sociales ligados con la Iglesia Católica y obtener recursos:

“Organizarnos como red fue clave para obtener recursos de todo tipo, económicos y simbólicos, significa crecer... discutir, reflexionarnos... el aporte de la RAE es crecer en proyectos, en propuestas de alfabetización y enseñanza... en otro momento tuvo otro nivel de discusión, el cuestionarnos varias cosas...” que hacemos aquí [en el barrio] en qué contribuimos en los chicos”... la RADI es la vinculación de lo eclesial, hay aportes importantes porque estamos en un Obispado [San Isidro] con recursos, también hubo instancias de capacitación interesantes” (Coordinadora de un centro Integral de Atención a la Infancia de San Fernando, agosto de 2003)

Según revelan los documentos internos de ambas redes y las entrevistas realizadas, la capacitación fue una preocupación, una demanda y una práctica presente desde los inicios de estas iniciativas. En la R.A.E. actualmente se destaca el proyecto y la capacitación denominada “Las Aventuras de Tomás”, una propuesta de alfabetización que va cobrando progresivamente difusión, un taller de Alfabetización en Matemáticas, un taller para la educación inicial, un taller de Encuentro con la Lectura y un taller para Jóvenes en los que se tratan los ejes de “identidad”, “discriminación” y “género”.

Cabe decir que, además de estas capacitaciones, desde los orígenes de la conformación de la red y por pedido de sus integrantes, se realizaron distintas instancias de perfeccionamiento consistentes en talleres de lectoescritura, lectura comprensiva y matemática. Luego, a esta tarea de capacitación, se sumó la creación de asesorías pedagógicas⁹¹ y talleres sobre otras temáticas como *Violencia familiar, Límites y disciplina, Organización y demandas barriales*, entre otros (Delpy y Forni, 2000).

La “agenda” de la capacitación y el perfeccionamiento de los maestros de los centros de *apoyo escolar* fue transmutando en el relativo corto tiempo. Los temas que incluyen el perfeccionamiento y el tipo de asesoramiento se fueron renovando conforme, entre otros, a la preocupación que hegemoniza un momento o coyuntura determinada. Elena, una ex coordinadora de la R.A.D.I. lo expresaba así:

“En el año noventa y nueve, todo lo que se reflexionaba y se discutía era sobre los modos de vida de los chicos...había mucha preocupación sobre cómo los chicos estaban viviendo en sus casas, con situaciones muy críticas de violencia familiar... después, un par de años de talleres con este tema, en la R.A.D.I. empezamos a tener preocupaciones sobre ¿cómo enseñamos? ...No aprenden, los chicos no saben leer y escribir ¿cómo hacemos para que?... (...) de golpe es como que saturamos a la red de hablar qué pasa con el chico, la violencia, el maestro, parece como se saturó en un momento de hablar de esas cosas y se empezó a decir... “los chicos no aprenden”, “¿Cómo podemos hacer para hacer que esto cambie?”... Después en el año dos mil uno, en la reunión del año dos mil dos era “no podemos trabajar con los chicos adentro del aula, porque están todo el tiempo hablando del saqueo...” ...bueno... teníamos chicos que salían a saquear con sus padres... “no podemos trabajar en el aula en esas condiciones” (...) esto, generó un proceso de mucha reflexión en la red ¿qué hacemos con los chicos que están en los apoyos?, y bueno lo que

⁹¹ Las asesorías pedagógicas estuvieron a cargo de un asesor social y uno pedagógico y funcionaron por el transcurso de dos años (1993-1994) a través de la financiación de agencias europeas (1993) y la Fundación Antorchas (1994).

se decidió fue hacer capacitaciones con distintas personas que por un lado nos permitieran entender lo que había pasado como realidad social, marcada en un contexto más amplio, en un contexto nacional que no es sólo el barrio y después trabajamos con otros capacitadores que hablaron de “capacitación situada”, cómo trabajar estos contenidos, cómo trabajar lo que pasaba en la realidad con contenidos en las aulas, sobre todo en algunas materias que son especiales que tiene que ver con democracia, ética, representación, bueno los procesos sociales...”

(Entrevista con ex coordinadora de la Red diocesana, agosto de 2003)

Muchas de las iniciativas y prácticas cotidianas de los centros de *apoyo escolar* de la zona norte se vinculan fuertemente con la capacitación y el asesoramiento recibido a partir del trabajo en red. Los maestros y voluntarios de los *apoyos escolares* establecen vínculos con organizaciones y grupos de investigación que, en forma individual, posiblemente hubiesen accedido con mayor dificultad. Las redes de *apoyo escolar* de la zona norte se ligan con al menos dos tipos de organizaciones e instituciones orientadas a las tareas de capacitación, investigación y asesoramiento.

Por un lado, desde sus inicios fue determinante para algunos centros de educación complementaria la participación en instancias de capacitación vinculadas con la Iglesia Católica. El Centro Nueva Tierra es una ONG que desde 1989 capacita a grupos y animadores sociales y pastorales en todo el país. Esta organización ligada, dentro de la Iglesia Católica, con la línea de la teología de la liberación y el tercermundismo acompañó en proyectos a varios centros de la R.A.E. y R.A.D.I. dentro del Programa Freire ofreciendo viajes a Brasil y asesoramiento en educación popular.

Otra línea dentro de la capacitación es la que proviene de universidades y centros de investigación nacionales o privadas. Desde su surgimiento, los miembros de la R.A.E. vienen manteniendo contacto con docentes e

investigadores de la Universidad Nacional de Luján⁹², la Universidad de Buenos Aires⁹³, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales ⁹⁴ y la Universidad de San Andrés⁹⁵.

Las relaciones entre las redes y estas instituciones se producen en el marco de un entramado denso –por su complejidad y multiplicidad de aristas-- de vinculaciones, conocimientos personales y relaciones recíprocas en las cuales la concreción de un evento –una investigación, una jornada o un encuentro colectivo– puede ser el punto de partida para concretar acciones compartidas. Mientras que en ambas redes un ámbito de confluencia de estas capacitaciones suelen ser, entre otros, los encuentros ligados con la “educación popular”, también se destaca la mediación e influencia que para la recepción de propuestas tiene Cáritas y la participación de la red en espacios vinculados con organizaciones del Tercer Sector⁹⁶.

Podemos sintetizar lo dicho hasta aquí señalando que la cotidianeidad de los centros de *apoyo escolar* se caracteriza por la confluencia de distintas iniciativas, algunas más espontáneas e individuales, y otras más colectivas,

⁹² En 1996 la Comisión de Formación y Capacitación de la R.A.E. organizó un taller con docentes de la Universidad Nacional de Luján acerca de “la interpretación y producción de textos”.

⁹³ Estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la U.B.A son interlocutores frecuentes en instancias de asesoramiento y capacitación. Dentro de la Facultad de Filosofía y Letras, la investigadora Ana María Borzone, investigadora y docente del Departamento de Lingüística, fue creadora y animadora junto con su equipo del proyecto de lectoescritura “Las aventuras de Tomás”.

⁹⁴ FLACSO ha organizado en los últimos años actividades de formación en varios centros de la RAE en torno a problemas de discriminación social, discriminación por género, discriminación por nacionalidad discriminación por aspecto físico que sufren los niños y jóvenes que asisten a los centros.

⁹⁵ Un grupo de centros de *apoyo escolar* de la zona norte articuló en los últimos años con el proyecto “Compromiso Joven”, asociación formada por un grupo de estudiantes de la Universidad de Andrés que consiste en el ofrecimiento de asesoramiento y capacitación destinados a la mejora en la “gestión” y la recepción de ayuda económica para la remodelación o compra de elementos a organizaciones comunitarias.

⁹⁶ Bajo el nombre de Tercer sector se define al conjunto de asociaciones que se ocupan de brindar asistencia y servicios sociales y que en su autodefinición se diferencian del mercado y el Estado. Este colectivo lo conforman organizaciones heterogéneas entre sí, tales las Ongs, otras organizaciones de base, fundaciones privadas y organizaciones clásicas de caridad y que en el reordenamiento dado en los procesos de cambio en los 90 en nuestro país se definieron por la negativa: “sin fines de lucro” y “no estatales” (Grassi, 2003).

planificadas a partir de proyectos. La capacitación y la concreción de los proyectos se liga con otro aspecto que fue ampliándose y complejizando en el tiempo: la obtención de recursos. Al respecto los centros de *apoyo escolar*, sobre todo en el marco del trabajo en red, fueron consolidando progresivamente la relación con fundaciones donantes. Primero se trató de donaciones de particulares y pequeñas empresas o negocios. Luego comenzaron a intervenir las agencias internacionales de cooperación y luego fundaciones como Antorchas, Bunge y Born, Arcor, Hermanos Rocco, Navarro Viola, que han otorgado subsidios para equipamiento, infraestructura y proyectos de diversa índole⁹⁷ (Delpy, Forni, 2000).

A la vez la vinculación de las redes con organizaciones del Tercer Sector y Cáritas fortaleció la articulación entre los centros *comunitarios* y donantes privados. Si bien la mayoría de los centros de apoyo escolar han mantenido –y aún mantienen-- en forma individual, algún tipo de relación con pequeñas empresas, colegios privados y donantes particulares, el nucleamiento en red consolidó la recepción de ayuda por parte de particulares para cubrir las acciones de alimentación, las actividades pedagógicas y las recreativas. Un caso paradigmático que permite comprender la relevancia del nucleamiento en red lo constituye el programa AYUDARTE de Cáritas San Isidro que consiste en la recaudación de fondos destinados a Centros de Atención a la infancia de la Zona Norte. Este programa surge como una iniciativa de la Comisión Diocesana de Cáritas San Isidro en 1991 y consiste en la recaudación de fondos que se logra a partir del depósito que realizan particulares en sus tarjetas de crédito y cuentas bancarias⁹⁸.

Las articulaciones y acciones conjuntas entre los centros de *apoyo escolar* y los centros académicos y las organizaciones no gubernamentales dejan huellas en la cotidianeidad de los espacios comunitarios. No es extraño encontrar en un centro de atención a la Infancia actores que son externos a la institución.

⁹⁷ Por ejemplo en diciembre del año 2006, la empresa General Motors, invitó a 40 niños de la Red de Apoyo Escolar (RAE) a visitar el Parque Temaikén en el marco de su Programa de Voluntariado Corporativo.

⁹⁸ El monto recibido por los centros comunitarios está en relación con la cantidad de niños que recibe.

Especialistas, investigadores, donantes y “padrinos” son figuras frecuentes en los espacios comunitarios de la Zona Norte del Gran Buenos Aires.

La llegada, un día cualquiera, a uno de los centros de *apoyo escolar* que conocí puede implicar encontrarse, además de sus miembros habituales, con la presencia de algún estudiante de la Universidad de San Andrés colaborando con tareas de capacitación y trabajo en matemática, con una voluntaria proveniente de alguna Iglesia Protestante, de Estados Unidos dando clases de *apoyo* en inglés, y con chicos y chicas del último año del secundario de algún colegio privado de la zona oficiando de *padrinos* de los niños.

Otra presencia quizás más imperceptible en la vida de los centros de *apoyo escolar* es la del Estado. Si bien entre los centros de *apoyo escolar* que conocí, uno solo de ellos está oficializado como Centro de Educación Complementaria (es decir que tiene reconocimiento oficial dentro de la DGCYE), todos los espacios comunitarios que funcionan en las redes mencionadas reciben algún tipo de subvención del Estado.

Las primeras ayudas estatales que recibieron los centros de apoyo escolar de la Zona Norte fueron las becas provenientes del ex Consejo del Menor de la Provincia de Buenos Aires. Desde 1994 los aportes del Estado a los centros de atención a la infancia comienzan a provenir del Programa Social de la Familia Bonaerense “Eva Perón” perteneciente al Consejo de la Familia y Desarrollo Humano. Desde 1999 y hasta la actualidad los centros comunitarios se benefician también con el aporte del Fondo Participativo de Inversión Social (FOPAR) que está dirigido a la colaboración en “la formulación, gestión y ejecución de proyectos destinados a mejorar condiciones socioeconómicas de grupos y comunidades en situación de pobreza”⁹⁹ (Documento FOPAR). En los últimos años un grupo de Centros de *apoyo escolar* recibe subsidios a través del Programa Unidad de Desarrollo Infantil (U.D.I.) dependiente del Ministerio de Desarrollo Humano de la Provincia de Buenos Aires. Si bien en los últimos años

⁹⁹ En 1999 el Banco Mundial y nuestro país firmaron un acuerdo que formalizó la financiación parcial del Cuarto Proyecto de Protección Social (el PRODESO). Luego en el año 2002 este Convenio fue enmendado, separándose sus dos componentes, uno de ellos es el Fondo Participativo de Inversión Social (FOPAR). A partir del año 2002, el FOPAR concentró sus actividades en la atención de la problemática alimentaria focalizando en organizaciones comunitarias ligadas con población cruzada por condiciones de pobreza y vulnerabilidad.

las organizaciones de *apoyo escolar* nucleadas en red fueron convocadas a mesas de diálogo dentro del Ministerio Nacional de Educación, la principal fuente de financiamiento ha sido y continúa siendo el Estado provincial.

En los últimos años, dentro de las ciencias sociales, un conjunto de trabajos se dedicaron a abordar el proceso definido como de “resurgimiento” de la sociedad civil en la resolución de la *cuestión social* (Gonzalez Bombal, 1995, Mallimaci, 1996). Si bien en esta bibliografía la referencia a las redes sociales no ocupa un lugar central, algunos autores centraron su interés en este tipo de articulaciones. Un rasgo que atraviesa a estos trabajos es la ponderación del carácter “horizontal” y “sentido de pertenencia” de las experiencias nucleadas en red (Mallimaci, 2001).

Asimismo la literatura existente describe las relaciones entre el Estado y las redes sociales de la sociedad civil en términos dicotómicos y estáticos. Por un lado, se insiste con frecuencia, que el surgimiento de las redes sociales en los años noventa tiene como causa la “ausencia” y “retirada” del Estado (Mallimachi, 2001). En algunos trabajos se explica la creación de las redes sociales a partir de la “hostilidad” e “indiferencia” de los funcionarios y agencias del Estado (Forni, 2002). Al mismo tiempo, en la misma literatura, los procesos de “formalización” de las redes (es decir la obtención de la personería jurídica) suele explicarse paradójicamente a partir de la necesidad casi exclusiva de las organizaciones comunitarias de gestionar los programas de gobierno (Forni, 2002).

Este registro, si bien recupera algunos aspectos relevantes para comprender las características de las experiencias comunitarias de las últimas décadas, pierde el carácter relacional y dinámico que implican los procesos de “formalización” y “gestión” de políticas de Estado por parte de organizaciones no gubernamentales como las redes sociales.

Si bien la emergencia de determinadas políticas, como fue el Programa Social de la Familia Bonaerense “Eva Perón” del Consejo de la Familia Desarrollo Humano, propició la creación de la Red de Atención Integral de la Infancia

(R.A.D.I.), ya los centros de *apoyo escolar* diocesanos venían gestionando programas y políticas del Estado a través de Cáritas. Una de nuestras entrevistadas al respecto reflexionaba:

“Las experiencias empiezan a reunirse por la necesidad económica de financiar estos proyectos, (...) te trae acá, a Cáritas...a principios de los noventa ya van apareciendo en las distintas parroquias experiencias de atención a la infancia... y recién después se da la oportunidad de hacer algo más, porque en ese momento en provincia se largan subsidios para este tipo de emprendimientos (...) se da la oportunidad de reunirse para organizar la gestión conjunta con provincia, con provincia de Bs As en el noventa y tres, noventa y cuatro. Antes ya estaban subvencionados los jardines maternos con un programa de becas, no? y también algunos apoyos escolares, en los primeros años del noventa. Pero en la época de Chiche sale el Plan Eva Perón que tiene un ítem asignado a alimentación y otro a microemprendimientos comunitarios. Entonces la idea inicial es “reunámonos para gestionar en conjunto”. En ese momento los que venían de la experiencia de participación en la R.A.E venían con un componente de funcionar físicamente sobre la realidad, hacer propuestas nuevas, trabajar con los derechos de los chicos. En una primera etapa los centros confluyen, pero en un momento empiezan a hacer ruido, y se abre, ahí surge la R.A.D.I. como red que nuclea a los apoyos escolares diocesanos”.

(Entrevista con ex coordinadora de la R.A.D.I., agosto de 2003)

Así como la situación de “emergencia” y “necesidad de recursos” no explica totalmente por qué las experiencias *comunitarias* comienzan a trabajar en red, tampoco la “necesidad” de gestionar con el Estado basta para explicar el progresivo nivel de sistematización que fueron alcanzando las redes de *apoyo escolar* y los *centros educativos comunitarios* en la búsqueda de subsidios para concretar sus proyectos.

Como lo detallan otros estudios (Grassi, 2003), la tendencia hacia el “gerenciamiento” y “profesionalización” de las organizaciones no estatales en las últimas décadas debe comprenderse dentro de un movimiento más amplio que

incluyó, tanto un realineamiento de las políticas del Estado, como de los organismos de financiamiento internacionales, basándose esta reorientación en la “racionalización” y “eficiencia” para la asignación de los recursos (Grassi, 2003).

Las iniciativas *comunitarias* de atención a la infancia que trabajan en la zona norte del Gran Buenos Aires, en tanto partícipes activas del denominado Tercer Sector, son una expresión y resultado de este movimiento. Por un lado, porque a su constitución, contribuyeron las agencias internacionales de cooperación a través de los “créditos blandos”. Por otro, porque el propio Estado, en el marco de la tercerización de sus intervenciones, comenzó a participar, ya sea en el financiamiento de los proyectos de estas organizaciones, o canalizando en estas experiencias sus propios programas.

En ese marco de múltiples intervenciones, las experiencias de *apoyo escolar* comenzaron progresivamente a inscribirse dentro del campo del “sector social” para la implementación de las políticas del Estado. Y aún frente a la heterogeneidad que caracteriza a estas iniciativas, la denominación impuesta sobre ellas como “no estatales” y “sin fines de lucro”, coloca a las experiencias en un “horizonte compartido” para la producción de proyectos. Lejos de ser un fenómeno aislado, se trata de un proceso muy característico de los 90: la convergencia en un mismo campo de agrupaciones de muy diverso origen y filiación (como organizaciones populares, de base, asociaciones tradicionales, fundaciones ligadas a la vieja caridad) (Santillán, Woods, 2005).

Legitimadas a partir de la concepción generalizada de la “ineficiencia” del Estado y el uso clientelar de los fondos por parte de los gobiernos, las iniciativas de *apoyo escolar*, como otras organizaciones sociales, comenzaron a ser interpeladas a partir de nuevos requerimientos para la obtención de los recursos. Entre otros se trató de demostrar capacidad de “gestión”, idoneidad para el diseño de proyectos y su implementación. Desde la perspectiva de los entrevistados esto fue vivido como un cambio muy significativo en los modos de actuación y articulación con las agencias de financiamiento:

“Antes todo era muy distinto. Si vos necesitabas pedir alguna donación, te acercabas a alguna fundación y así nomás le presentabas la situación, y listo. Poco a poco se fue exigiendo por parte de las agencias mayor formalidad en la presentación de los proyectos. Podríamos decir que ahora somos unos especialistas en hacer proyectos! Para eso te sirve estar nucleado con otros. Para eso sirve la Red. Nos juntamos por intereses comunes y para sobrevivir! (Integrante de la R.A.E., agosto 2001).

“Son saltos enormes los que tuvimos que hacer. Porque no solamente nos estuvimos formalizando nosotros, el tema fue que se formalizaron también los que estaban del otro lado. Porque hay una anécdota que cuenta alguien, que en un principio cuando necesitabas algo de una fundación les mandabas una carta y más o menos les decías que “somos unos buenos chicos que estamos en tal barrio, ayudando a un grupos de vecinos, familias, jóvenes...”. Ahora, nada que ver, tenés que escribir un proyecto, si no sabés armar un proyecto no vas a ningún lado”.

(ex integrante de la R.A.E., agosto 2001)

En el proceso de formación para el “gerenciamiento” de las experiencias educativas “comunitarias” contribuyeron tanto las agencias de cooperación, como fundaciones, Universidades privadas y el Estado. Un efecto, quizás no deseado por parte de muchas organizaciones, de esta avanzada en la “gerencia” y “eficiencia”, fue la tendencia a homogenizar, bajo un discurso común, y una designación única a organizaciones que eran portadoras de ideologías muchas veces encontradas entre sí¹⁰⁰. La denominación que comienza a generalizarse de lo “público no estatal” es representativa de un modo de englobar, a través de una cierta ambigüedad o escasa clarificación, un espectro de organizaciones heterogéneas y de límites difusos para su reconocimiento.

A fines del año 2004, junto con este reconocimiento de los centro de *apoyo escolar* ligados con la Iglesia Católica y las redes de la Zona Norte, nuestro trabajo de campo incluyó el conocimiento, contacto y registro de las acciones

¹⁰⁰ Más tarde dentro del sistema educativo también se alude al campo público no estatal.

educativas vinculadas con el Movimiento Patriótico 20 de diciembre (MP20). La participación en reuniones y las entrevistas realizadas a los coordinadores de las experiencias que nuclea este movimiento, que en esos momentos comenzaba a intervenir en esta zona del conurbano, abonó elementos que vienen a coronar este reconocimiento del que ya referimos del campo educativo como campo de lucha ideológica y fijación de distintos acentos.

El Movimiento Patriótico 20 de diciembre es un movimiento ligado con el peronismo que reúne a distintas tradiciones militantes. Surge en el año 2002 y entre sus filas se ubican militantes provenientes del peronismo revolucionario, de la izquierda menos dogmática, y también militantes vinculados con el cristianismo de la Teología de la Liberación. En el año 2005 el MP20 conforma el Frente Transversal Nacional Popular, alistado en el kirchnerismo e integrado entre otros, por el MTD Evita, el Movimiento por la Victoria del Pueblo, el Frente de Trabajadores Desocupados Eva Perón, el Movimiento Barrial Octubres.

Solo quiero referirme, para finalizar este capítulo, a algunos aspectos muy puntuales del registro que hice de las iniciativas de *apoyo escolar* ancladas en este movimiento. En primer lugar, es relevante que justamente una de las formas que el movimiento utilizó para hacer base en el barrio Bancalari y en otros barrios haya sido la apertura de centros de *apoyo* o *ayuda escolar*.

El apoyo ahora se banca con los recursos del MP20, nosotras somos parte de ese movimiento y a partir de ahí sostenemos la tarea. Es decir nos juntamos nosotras dos, ella por parte de la escuela [de adultos] y yo por parte del movimiento y dijimos ¿Qué hacemos? ¿nos juntamos? (...) En otros barrios también los compañeros se dedicaron a abrir apoyos escolares como primera medida para entrar y hacer militancia. Ahora nos juntamos en reuniones una vez al mes para discutir la propuesta entre los compañeros.

Esta referencia demuestra de algún modo la relevancia que adquiere lo *educativo* como dimensión de la vida social y también como vehiculización de formas tendientes a la politización de otras dimensiones.

Las iniciativas de *apoyo escolar* que reúne el MP20 no integran ninguna de las redes que mencionamos antes, aunque algunos de sus integrantes tuvieron alguna vez alguna vinculación con ellas, sobre todo la R.A.E. En momentos en que realicé el trabajo de campo este movimiento comenzaba a organizarse en la Zona Norte del conurbano. También eran recientes las formas de pensar, hacer y concretar las acciones ligadas con la educación. La presencia y registro de las reuniones organizadas por el Movimiento en precarias casillas y locales ubicados en distintos puntos del conurbano, permitieron comprender elocuentemente, tal como lo venía registrando en las experiencias que pertenecen a las redes de la zona norte, cómo las iniciativas de *apoyo escolar* en buena medida construyen su propuesta de trabajo “en relación”, (diferenciándose y referenciándose) *con la escuela*.

Con ello me refiero a cómo la *escuela* en definitiva se presenta como un fenómeno residual por cuanto los *apoyos escolares* que conocí no solo actúan para reparar o neutralizar los efectos —excluidores— de la escuela sino muchas veces, a contrapartida de algunos principios de base, toman, resignificándolos, elementos de ella.

Las discusiones en torno a la *educación*, los *niños* y sus *derechos* también incluyeron en las reuniones del MP20 a las que asistí, debates sobre cómo organizar los contenidos escolares, su transmisión y la corroboración de los aprendizajes. En muchos sentidos, aún cuando una idea bien clara era no repetir el esquema de la escuela, se volvía sobre formas históricas y ya reconocidas de organizar la escolarización. Entre otros la compra de elementos como mapas y materiales geométricos para decorar los espacios de trabajo, así como el uso de material didáctico producido para la escuela y de revistas de difusión constituyen sólo (y muy básicamente) algunos ejemplos de una práctica que se construye en el recorrido de su concreción y recupera complejamente distintos elementos.

La escolarización y la educación como *campo disputado de prácticas y sentidos*

Las experiencias de *apoyo ó ayuda escolar* son, además de espacios significativos para los niños, buenos analizadores para advertir el carácter eminentemente social y construido de lo *escolar y educativo*. El surgimiento de la mayoría de las experiencias comunitarias dirigidas a la infancia tuvo lugar en momentos específicos de conflictividad social.

La relevancia de este dato está dada, que mientras los niños transitan los espacios de escolarización y configuran su experiencia, los espacios construyen se sentido de estar (en determinada coyuntura y espacio). Como observamos, se trata de una trama, que por fuera de la escuela, construye significativamente sentidos en torno al niño, también alrededor de la educación y el *cuidado*.

Para comprender el andamiaje de estas construcciones es necesario situar a estas experiencias en movimientos sociales más amplios. En el caso que trajimos aquí, como quedó asentado desde el registro etnográfico, las experiencias de educación *complementaria* aluden a procesos de transformación de las relaciones y formas de intervención del Estado de las últimas décadas.

En el escenario específico de la investigación, la emergencia de espacios educativos, que se configuran como *complementarios* o *alternativos* de la escuela, ilumina también un proceso de creciente interés de la Iglesia Católica en la cuestión social y asociado a ello una progresiva intervención en el territorio.

Esta intervención de la Iglesia se tramita en términos *territoriales* y *comunitarios*, en sintonía con la orientación hegemónica dentro del campo del Tercer Sector y que se apoya en el discurso moral de la sociedad civil, en el sentido de oponerla a las prácticas corruptas, ineficientes y/o coercitiva del Estado.

En el obispado de San Isidro la integración de las organizaciones de base ligadas a la educativa, como vimos, les habilita una capacidad diferencial para la obtención de recursos por las características socioeconómicas del entorno de la diócesis (que se traduce en la entrada significativa de donaciones y subsidios). Este movimiento coincide con ciertos procesos desencadenados en el Estado y contribuye entonces en los procesos de terciarización de las funciones sociales del Estado; y también la generación de “efectos” estatales, en el sentido de una *habilitación* (que se traduce en *despolitización*) desde las agencias eclesiales de *espacios públicos no estatales y no políticos* (Santillán y Woods, 2004).

En el próximo capítulo indagaremos acerca de los procesos que habilitan en la zona norte determinada configuración de lo educativo que nunca va a alcanzar un estatus monolítico porque siempre es recreada y mediada por la actuación de los sujetos.

CAPITULO III

Una retrospectiva acerca del *problema de la educación* en la zona norte del Gran Buenos Aires

“Una vecina que estaba en política me puso ahí en la Iglesia... cuestión que yo me alegro... porque uno se pregunta ¿Por qué razón a uno le nace esa cosa de ayudar? Se empezó ahí en “el fondo” con un galpón (...) Incluso mi marido participó en levantar las paredes del galpón grande, que se suponía que iba a ser la Iglesia. Pero finalmente no fue la Iglesia, en ese galpón se hacía de todo, dábamos mate cocido a los chicos, hacíamos las ollas populares, el diácono hacía la misa y también se daba el apoyo escolar, ahí empezó el apoyo, todo eso hacíamos y la pasábamos muy bien”.

La experiencia escolar de un número importante de chicos y chicas que habitan en los barrios de la zona norte del Gran Buenos Aires se organiza en el tránsito que realizan por distintos espacios de escolarización. Como va quedando registrado en esta tesis se trata de la escuela común, pero también de iniciativas que están por fuera de la escuela y que condensan un conjunto de prácticas y relaciones ligadas con la *educación* y el *cuidado de la infancia*.

Hasta aquí, el análisis se centró en las prácticas y relaciones que intervienen y moldean en la actualidad la *experiencia escolar* infantil asociada a condiciones de desigualdad. Mientras el capítulo I tuvo como intención dar cuenta de cómo las medidas de corte neoliberal impregnan la cotidianeidad de la escuela y sus efectos sobre la experiencia infantil, el capítulo II puso el foco en las modalidades de acción e iniciativas de distintos actores de la sociedad civil que progresivamente comienzan a intervenir en la zona norte del Gran Buenos Aires al mismo tiempo que la escuela. Como vimos, un rasgo que marca nuestra zona

de estudio es la fuerte presencia, en esta intervención, de la Iglesia Católica y de distintas organizaciones ligadas con el Tercer Sector¹⁰¹.

En este capítulo mi interés central es analizar cuáles han sido las condiciones (sociales, políticas e históricas) que contribuyeron a que los modos de *concebir la educación* tal como vengo describiendo hasta aquí, hayan podido configurarse como tales. Con ello me refiero al modo en que las iniciativas en torno a la *escolaridad* y el *cuidado de los niños* asociados a la desigualdad se concretaron conforme a las particularidades sociales y políticas de la zona norte del Conurbano, territorio que contempla rasgos comunes pero también específicos respecto a otros contextos suburbanos (por ejemplo las zonas sur y oeste del conglomerado metropolitano).

La *educación*, en tanto dimensión de la vida social, fue analizada y explicada desde los inicios mismos de la teoría social moderna. En la sociología clásica, de tradición funcionalista, la educación es definida como una fuerza –socializadora– que es externa a los sujetos y se impone sobre ellos (Durkheim, 1994). Desde esta postura, la educación en tanto “sistema” tiene una relación de “inmanencia” con la sociedad y su función es restituir el orden.

Esta noción funcionalista de la escuela como “democratizadora” y para la “promoción social” es cuestionada más adelante por los autores de las teorías de la reproducción. Los postulados críticos reproductivistas, que se difunden en los años 70, denunciaron el papel de la educación formal en la generación de las relaciones capitalistas de desigualdad, ya sea como inculcadoras de habilidades (Althusser, 1974) o bien por la correspondencia existente entre lo que sucede en el salón de clase y las relaciones sociales del mundo de la producción (Bowles y Gintis, 1981).

Si bien el aporte de los teóricos de la reproducción fue señalar el carácter no neutral de la educación formal, serán los estudios de la pedagogía y etnografía crítica de los años ochenta los encargados en habilitar un análisis en el cual *la*

¹⁰¹ Con lo cual no estamos diciendo de ningún modo que las iniciativas educativas, *complementarias o alternativas* a la escuela, en la zona norte se ligan en su totalidad con la Iglesia Católica.

educación se define como espacio de *construcción de hegemonía y lucha por la fijación de sentidos* (Giroux, 1997, Apple, 1987, Rockwell, 1995).

La influencia de la obra de Antonio Gramsci en los estudios críticos de la educación permitió comprender cómo las prácticas y relaciones ligadas a la escolaridad se constituyen a partir de la intervención activa de los sujetos frente a los condicionamientos objetivos. Los *espacios escolares* dejan de ser pensados como meros artefactos de *reproducción* para percibirse como sitios en los cuales, simultáneamente, se ponen en juego procesos de *producción cultural*. En tanto espacio de construcción hegemónica, el *campo de la educación* queda así definido a partir de su participación activa en el conjunto de las luchas sociales y políticas de la sociedad en su conjunto.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, en este capítulo analizaré un conjunto de procesos vinculados con la configuración del *problema de la educación* tal como se plasmaron en la zona norte de Gran Buenos Aires. Para ello me detendré en el campo de múltiples intervenciones y correlación de fuerzas siempre cambiantes que se pusieron en juego en procesos más amplios de organización del espacio urbano.

Para reconstruir la *configuración y transformación del problema de la educación* en la Zona Norte, la decisión metodológica fue historizar nuestro “presente etnográfico”. Es decir que busqué hacer visibles y legibles las huellas que dejó el curso de la historia en las acciones educativas que venía registrando (Rockwell y Ezpeleta, 1985). Entiendo que esta opción permite cuestionar cualquier intento de naturalización de las categorías y atributos tal como se presentan en la “realidad” de nuestro objeto de indagación (Neufeld, 1997).

Siguiendo estos planteos, sumé así al recorte de la dimensión cotidiana, el recorte de la historia. Específicamente una historia ligada con la propuesta de recuperar una perspectiva “desde abajo”, fundamentalmente teniendo en cuenta los actores, los procesos y las relaciones sociales por los cuales se delimita el problema de análisis.

En primer lugar me ocuparé del reconocimiento de las características de las tramas socioterritoriales que caracterizan a la Zona Norte del Gran Buenos Aires. Luego me dedicaré a la reconstrucción de los procesos de estructuración de “lo educativo”, entre los años 60 y 90, en esta parte del conurbano caracterizada por procesos profundos de polarización social.

La configuración sociourbana de la Región Metropolitana Norte

En la zona norte del Gran Buenos Aires se concentran sectores poblacionales con altos niveles de ingresos. Esta tendencia acompañó a los distintos momentos de expansión del Área Metropolitana¹⁰².

En la época de la colonización española la zona norte era conocida como “los Montes Grandes” y estaba formada por los “Pagos de la Costa” (hoy los distritos de San Fernando, San Isidro y Vicente Lopez) y los “Pagos de las Conchas” (actualmente el distrito de Tigre).

Durante el período de organización nacional esta zona sobresalió por su “distinción” ya que numerosas familias con alto poder adquisitivo poseían residencias permanentes o casonas de veraneo en chacras, generalmente ubicadas sobre las barrancas que dan al río en San Fernando, San Isidro y Olivos. El partido de Tigre, por ejemplo, durante la epidemia de fiebre amarilla, que afectó Buenos Aires en 1871, sirvió de refugio a familias adineradas de la Ciudad. En este período se construyeron varias de las casonas que aún existen y que una vez que la enfermedad se erradicó muchas de ellas fueron utilizadas como residencias de verano.

A principio de siglo, la llegada de la inmigración europea imprimió una nueva fisonomía y costumbres a los distintos barrios que se configuraron en esta zona.

¹⁰² Recordemos que el Área o Región Metropolitana de Buenos Aires la conforman la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los Partidos del Gran Buenos Aires y que según desarrollaremos su extensión tuvo lugar en distintas coyunturas políticas y económicas del país. Los Partidos del Gran Buenos Aires están constituidos por 24 distritos: Lomas de Zamora, Quilmes, Lanús, Gral. San Martín, Tres de Febrero, Avellaneda, Morón, San Isidro, Malvinas Argentinas, Vicente López, San Miguel, J. C. Paz, Hurlingham, Ituzaingó, La Matanza, Alte. Brown, Merlo, Moreno, Florencio Varela, Tigre, Berazategui, Esteban Echeverría, San Fernando y Ezeiza.

A mediados del siglo XX a esta oleada migratoria se suma el asentamiento de numerosos pobladores provenientes del interior del país y ciudadanos de países limítrofes (Lozier, 1986). Sin embargo la suburbanización metropolitana de Buenos Aires, como señalan otros autores, no contrarrestó, sino que más bien consolidó la diferenciación histórica entre el Norte, tendencialmente ocupado por sectores sociales de mayores recursos y el Sur – Oeste preferentemente lugar de asentamiento de los sectores con menores recursos¹⁰³ (Pirez, 1994).

Ahora bien, los procesos de suburbanización se concretan en nuestro país bajo formas más complejas y contemplan otras diferenciaciones además de la marcada por el núcleo Norte - Sur. Como otras grandes aglomeraciones urbanas, Buenos Aires experimentó un importante proceso de suburbanización durante el período comprendido entre 1940 y 1960 pero con características propias respecto a otras urbes (Torres, 1998). En nuestro país, siguiendo la tendencia de otros países de Latinoamérica, los procesos de suburbanización se apartaron del patrón “clásico” (de Estados Unidos y Europa, por ejemplo) en el cual los sectores de altos recursos se ubicaron, con una infraestructura adecuada, en la periferia (Oszlak, 1991).

La ocupación del cordón cercano a la Ciudad capital y luego de otro más periférico tiene como protagonistas a los sectores populares. El primer anillo que rodea a la ciudad Capital se forma a partir de la instalación de amplios sectores de trabajadores urbanos durante la fase sustitutiva de importaciones entre 1930 y 1940 y en el transcurso de la primera etapa del modelo nacional popular caracterizado por una política redistributista. Más adelante, durante las décadas del 50 y 60, a partir de cambios en el patrón industrial y también por el desarrollo del transporte automotor, la población se expandió hacia la segunda corona del conurbano (Pirez, 1994), a través de loteos económicos y con escasa o nula infraestructura, consolidando así la presencia de barrios precarios y autoconstruidos con múltiples necesidades (Torres, 1998).

¹⁰³ El asentamiento de las clases trabajadoras en la zona sur se condice con la instalación de fábricas en momentos del proceso de sustitución de importaciones que tuvo lugar en nuestro país entre 1930 y 1947.

Los barrios Bancalari-Baires, San Martín y Presidente Perón, en los cuales realicé mi trabajo de campo, forman parte de este último cordón urbano¹⁰⁴. Sus distritos de cabecera, Tigre y San Fernando, aún cuando pertenecientes a la zona norte, presentan las características sociodemográficas de los partidos más pobres del conurbano con un índice del 23 % de la población total con necesidades básicas insatisfechas.

Teniendo en cuenta los múltiples y contradictorios procesos que cruzan a la extensión metropolitana, los partidos comprendidos en la zona norte sobresalen entonces por los profundos contrastes entre las condiciones de vida de sus pobladores. Estas diferenciaciones que son históricas, en los últimos años se han profundizado, especialmente a partir de las “*nuevas suburbanizaciones de las élites*”. Es decir, del desplazamiento de población con altos ingresos a barrios cerrados o “countries”, durante los años 90 sobre todo en las cercanías de las autopistas¹⁰⁵ (Torres, 1998).

En la zona norte, los asentamientos y las villas de emergencia que fueron creciendo en número y extensión, sobre todo en los distritos de Tigre y San Fernando, se “entremezclan” en un mismo territorio con lujosas mansiones y parques de los barrios y clubes privados. En definitiva esta zona del conurbano resulta un claro exponente de los procesos de *polarización social* que vienen teniendo lugar desde antigua data pero que sin dudas se profundizaron a partir de la implementación de políticas de corte neoliberal que se implantan en nuestro país en los años 70¹⁰⁶.

En abril del año 2000 se conformó la "Región Metropolitana Norte" con el fin de resolver problemas comunes a los distritos que esta zona del conurbano. Los

¹⁰⁴ El partido de San Fernando es referenciado dentro del Primer cordón suburbano, sin embargo los barrios que tomé en cuenta se ubican en el límite con Tigre ubicado en el segundo cordón.

¹⁰⁵ Si bien la existencia de barrios cerrados en esta zona se retrotrae a los años 70, la década del 90 se torna paradigmática para advertir los niveles de crecimiento y expansión de esta forma de urbanización.

¹⁰⁶ Se trata de una “polarización” urbana y social que se manifiesta en las transformaciones sufridas en la estructura socioterritorial Metropolitana, pero que en partidos como Tigre los gobiernos locales alentaron a través de políticas de *marketing* urbano, dejando de lado las funciones de regulación que les compete (Torres, 1998).

intendentes Gustavo Posse (Acción Vecinal San Isidro es Distinto), Enrique García (UCR-Alianza, Vicente López), Ricardo Ubieto (Vecinalista, Tigre) y Osvaldo Amieiro (Justicialista, San Fernando) trazaron los lineamientos de un consorcio que procura planificar, gestionar y ejecutar todo emprendimiento de interés regional, a través del diálogo y el consenso.

El interrogante que orienta este capítulo es comprender cómo se fue configurando en la zona norte del Gran Buenos Aires el *problema de la educación* --sobre todo las iniciativas ligadas a los sectores subalternos-- teniendo en cuenta las características urbanas, políticas, económicas e históricas de los distritos que comprenden esta área del conurbano. Esto incluye preguntarse quiénes fueron los protagonistas de los distintos momentos que marcan este largo proceso, cuáles fueron sus iniciativas y posibilidades de actuación. En definitiva interesa precisar el escenario y las fuerzas sociales que permiten comprender las particularidades que toma hoy la intervención del Estado, las organizaciones de la sociedad civil y particularmente la Iglesia Católica en esta región.

El “problema de la educación” en la Zona Norte del Gran Buenos Aires: los momentos fundacionales

En la zona norte del Gran Buenos Aires las primeras iniciativas educativas dirigidas a la infancia continúan la tendencia que observamos en los procesos de urbanización, de una marcada diferenciación entre “centro” y “periferia”. Las primeras escuelas públicas datan de mediados del siglo XIX y se ubican en las cabeceras de los distritos.

En San Isidro, por ejemplo, la primera escuela pública es fundada en 1861 en la época que Sarmiento era Jefe del Departamento de Escuelas de la Provincia. En el pedido que hizo por aquel entonces el Juez de Paz y Presidente de la Municipalidad, Bernabé Marquez, se deja asentado que:

“Este establecimiento es especial en su jenero (sic), por hallarse situado en el centro del Partido y que pronto contará con 80 alumnos”¹⁰⁷.

“Considerando el disidido (sic) empeño de Sor Gefe (sic) por el progreso de la educación (...) la instalación de una escuela primaria. La casa se encuentra en el Centro que divide las Parroquias de San Isidro y San Martín y se estima preferible la Escuela en ese punto, que en Punta Chica, en donde funcionan dos Escuelas particulares”.

En este período la creación de las escuelas públicas se liga con la preocupación que manifiestan sobre todo las autoridades municipales y los vecinos económicamente influyentes. En la mayoría de los casos, los locales para la escuela se logran a partir de la donación por parte de particulares de casas con una adecuada infraestructura. En la localidad de General Pacheco, por ejemplo, la primera escuela (Escuela Rural N° 15) que data 1927 comenzó a funcionar en un local cedido por la familia Pacheco Anchorena.

Con anterioridad, la escolarización de los niños había tenido lugar a partir del impulso de representantes de la Iglesia, y luego particulares. Como en muchos otros distritos del país, las primeras escuelas fueron aquellas que funcionaron con el impulso de capellanes y párrocos y recibían la autorización y subvención del Cabildo. Los sitios para la enseñanza se ligaban a la donación de familias de la “elite” de la zona.

Durante el gobierno de Rivadavia se crea la Sociedad de Beneficencia, y en 1823 la zona norte cobra un nuevo impulso para la fundación de escuelas. En San Isidro, la Sociedad de Beneficencia crea una escuela pública para niñas cuya dirección y supervisión queda a cargo de “reconocidas” vecinas de la zona (Varela, 1906). La Iglesia Católica junto con la participación de otros cultos

¹⁰⁷ Transcripción de “Fundación de Escuelas Públicas”, páginas 110/115, citado en Reseña General, Histórica y económica del Partido de San Isidro”. Instituto Agrario Argentino, Año III Número 18, 1943.

cristianos, así como las sociedades de beneficencia, contribuyeron en definitiva, a la fundación de escuelas, con anterioridad a la creación del sistema educativo centralizado.

En momentos de formación del sistema público de enseñanza, hay registros, para la zona norte, de cómo las tareas de organización de la enseñanza y supervisión de la educación (antes de la creación de los consejos escolares) es encomendada por las autoridades municipales a vecinos “respetables” (Lozier, 1986). Como se expone la crónica de un vecino de la zona norte:

“Las autoridades de San isidro y los hombres influyentes de la política local, se han preocupado, en todos los momento, de formar los consejos directivos de escuelas, con personas de espectabilidad”¹⁰⁸.

En tiempos en que los distritos quedaron a cargo de las corporaciones municipales¹⁰⁹ (compuestos por un juez de paz y cuatro municipales) las intervenciones en las preocupaciones y temas educativos (por ejemplo la deserción escolar o la falta de muebles y “preceptoras idóneas”) solían llevarlas a cabo vecinos “notables”. Entre los nombres que quedan registrados en las reseñas de la época se encuentran: Cosme Beccar, Juan Marín, Diego Palma, que solían integrar consejos examinadores, tanto de la función de los “preceptores” como de los padres a través de visitas domiciliarias:

“En razón de hallarse muchos jóvenes de ambos sexos sin educación y al lado de padres que lejos de educarlos son perjudiciales por la vida corrompida y viciosa, mucho más cuando consta que hay padres que su vida se pasa en la holganza y embriagues y ha habido casos horrorosos (sic), originados por la corrupción de estos – y tomando esto en

¹⁰⁸ Reseña histórica a cargo de Adrián Becar Varela, Buenos Aires, 1906.

¹⁰⁹ En 1855 se crean las municipalidades dirigidas por una corporación municipal que se componía por un Juez de Paz nombrado por el gobernador y otros cuatro miembros elegidos por el voto de los ciudadanos.

consideración resultó estar conformes los Sors (sic) Municipales y á mas tratar de investigar la vida y modo de vivir de aquellos padres que como tales no cumplen sus obligaciones” (según folio 66 del Primer libro de la Corporación, 1858, registrado en: Lavalle y Manfredi, 2003).

En la zona norte del Gran Buenos Aires otro eje que se marca con fuerza, desde los momentos fundacionales del sistema educativo, es la relación entre “educación” y “caridad”. Como lo expone un vecino influyente en la política local:

“¡Caridad y educación! Los dos grandes exponentes de todo pueblo civilizado, se han unido en San Isidro, para destacarse en la evolución del progreso. Así vemos que en los primeros años de su formación, los sacerdotes, que tenían a su cargo los oficios divinos se ocupaban también, preferentemente, de enseñar a los niños, y de prodigar la caridad en todos los hogares menesterosos” (En Reseña histórica de Adrián Beccar Varela, 1906).

Las iniciativas y obras dedicadas a la beneficencia han sido por mucho tiempo – y continúan siendo—un aspecto importante de la vida social de algunos sectores de esta zona del Gran Buenos Aires. En forma casi ininterrumpida, familias influyentes y Sociedades de Beneficencia colaboraron de distintos modos en el levantamiento de escuelas primarias y de artes y oficios, institutos para “deficientes” físicos y mentales, asilos para huérfanos¹¹⁰.

En el período comprendido entre las década del 30 y el 40 la fundación de escuelas va al compás del proceso de suburbanización de la Ciudad de Buenos Aires. En esta fecha, la creación de escuelas en la zona norte se concentra en los distritos de San Isidro y Vicente López que pertenecen, como dijimos, al primer

¹¹⁰ En Tigre por ejemplo hizo su temprana inserción la Sociedad San Vicente de Paul. En San Isidro, la Sociedad de Beneficencia, y la Sociedad de Socorros Mutuos.

cordón del Gran Buenos Aires. En San Isidro, a la apertura de establecimientos de fines de siglo XIX se suman nuevas escuelas sobre todo durante los años 1931 y 1933. En Vicente López la década del 20 marca también un impulso importante en la apertura de nuevos establecimientos. En San Fernando y Tigre, si bien se crean escuelas durante la década del 30 y 40 la mayor concentración de creación de escuelas primarias tendrá lugar en las décadas que siguen¹¹¹.

Los registros y las crónicas recuperados hasta aquí nos ayudan a comprender determinado *ordenamiento* del modo en que se fue pensando y concretando *lo educativo* en la zona norte del Área Metropolitana. Pero es importante decir que se trata de una tendencia que, a la vez, contiene múltiples aristas y movimientos, como veremos seguidamente.

El proceso de trabajo de campo me permitió reconstruir otros procesos vinculados con la configuración de lo *escolar y educativo*, esta vez protagonizados por los pobladores más empobrecidos de este sector del conurbano. Los barrios que seleccioné para el trabajo de campo permiten dar cuenta cómo, en la zona norte del conurbano, conviven distintos entramados y procesos, que tienen sus propios movimientos, aunque no por ello dejan de estar relacionados entre sí.

Un conjunto de trabajos de investigación histórica y también etnográficos, muestran cómo a fines del siglo XIX y durante la primera mitad del XX, distintos actores de la sociedad civil, ligados con las clases subalternas crearon y mantuvieron escuelas, que recién en un momento posterior se enmarcaron dentro de la propuesta estatal y recibieron subvenciones (Carli, 1991, Neufeld, 1992, 1991, Cragolino, 1995, 2000). Por cuanto, si bien hay una “historia oficial” de la organización de nuestro sistema educativo, en la que se asigna un lugar único al “estado Educador”, el *campo de la educación* es un espacio de disputa en el cual intervienen activamente distintos actores sociales.

¹¹¹ Datos obtenidos a partir del registro otorgado por la Rama Primaria de la Dirección General de Escuelas y Culturas sobre los años de creación de todas las escuelas del sistema.

Mi interés por las prácticas y relaciones que, en el presente, se ponen en juego en los distintos espacios de escolarización me fue conduciendo, de a poco, a lo que podemos presentar como un entramado, complejo, y más amplio, referido a la *historia acumulada* de las principales iniciativas que se venían registrando en Tigre y San Fernando.

Los intercambios que mantuve con los maestros y maestras de las escuelas y los coordinadores de los centros de *apoyo escolar* me fueron derivando a una serie de entrevistas, que en una suerte de “efecto dominó” incluyeron, cada vez más, a actores ubicados en los intersticios de las historias “oficiales”¹¹².

Un dato concreto es que, entre las historias de creación de escuelas, aquellas ubicadas en las cabeceras de los distritos generalmente son las que cobran mayor difusión y conocimiento público. Es usual que en los distritos que realicé mi trabajo de campo los Consejos Escolares se esmeren en la conmemoración de las escuelas “más antiguas”, que además son las “*céntricas*”. Pero ¿cuáles habían sido los procesos que definieron la *escolarización* y *educación* de la infancia en los barrios de la periferia? Teniendo en cuenta la existencia de las escuelas públicas y el surgimiento más tardío de los espacios de *apoyo escolar* en los barrios que bordean al Río Reconquista, en Tigre y San Fernando, ¿quiénes habían intervenido en su creación? ¿Sobre la base de qué ideas se configuraron las prácticas de quienes participaron en el levantamiento de estos espacios? ¿De cuáles sujetos colectivos se trató? Fundamentalmente interesaba saber en qué marco y a través de qué procesos habían sido posibles las experiencias educativas que venía registrando entre el 2001 y el 2005.

¹¹² Una iniciativa que no prosperó en la búsqueda de datos (históricos) de las escuelas en las cuales estaba investigando fue la consulta a dependencias oficiales, como los Consejos Escolares. En el Consejo Escolar del Partido de Tigre la posibilidad de encontrar material de archivo es casi nula por varios motivos. Por un lado porque en distintos momentos los edificios del Consejo escolar sufrieron la inundación del río con la consecuente pérdida de material valioso. Por otro lado, en momentos de cambio de autoridades y en distintas coyunturas del país el material de archivo restante muchas veces se tiró o quemó. Por último la búsqueda de material de archivo sobre la creación de escuelas fue dificultosa por la sorpresa que deparaba en mis interlocutoras (antiguas empleadas del Consejo) por cuanto, desde sus puntos de vista “las escuelas las puso el Estado” y los “Libros de Oro” de las escuelas indican cuando fueron oficialmente creadas, ésa es la “fecha que vale”.

Como surge en el análisis que sigue, en las décadas de los 50 y los 60 la creación de establecimientos escolares se relaciona con la conformación del segundo cordón urbano que rodea la ciudad capital¹¹³. Según daré cuenta la fundación de escuelas se relaciona con procesos locales del territorio y la actuación de los sujetos a partir de la recuperación de determinadas prácticas y concepciones socialmente construidas.

“Hacer” la escuela y procesos de organización urbana: Primera etapa

Mi encuentro con Carlos P tuvo lugar en una soleada mañana de marzo. Cuando llegué a su casa en el barrio Bancalari, él ya se encontraba sentado en la galería. Como me lo había adelantado su hija, Carlos a sus 70, años pasaba largas horas sentado en el portal de su casa. Un accidente cardiovascular lo había dejado con una hemiplejía de complicada recuperación, que hizo que él, un activo militante de la *resistencia peronista*, tuviera que adelantar su retiro de la Municipalidad de Tigre.

La casa de Carlos P queda en la calle principal del barrio Bancalari, en donde se encuentra la escuela pública y se ubica el centro de salud, a unas cuadras de la ruta 202. Carlos vive, según la demarcación que suelen hacer los vecinos, en la parte de “adelante” del barrio. Su casa de dos pisos está prácticamente terminada, sólo faltan algunos detalles que Carlos lamenta no haber podido concretar. Sin embargo se siente satisfecho, la casilla que levantó en 1960 cuando llegó al barrio sólo queda en el recuerdo. Un tiempo la usó uno de los hijos, pero un día decidieron derribarla.

Carlos es uno de los pocos vecinos que aún puede narrar la historia del surgimiento de la escuela pública de Bancalari. En general los establecimientos educativos tienen grabada su historia fundacional en lo que se denomina el

¹¹³ Alrededor del 50 % de las escuelas del sistema público provincial en el Gran Buenos Aires se crean en las décadas del 50 y 60. Mientras en los distritos del primer cordón un 45% de las escuelas surgen entre el 50 y 60 y un 28 % se crean a fines del siglo XIX, en los distritos del segundo cordón la cifra para el período 50 y 60 asciende a 47 %, siendo el segundo lugar de concentración el período comprendido entre el 70 y 1983 con un 23 % de creación de escuelas (Fuente de la estadística propia en base a datos otorgados por la DGEyC del total de escuelas sistematizadas hasta el año 1996).

“Libro de Oro” de la escuela, una especie de relatoría de los sucesos más importantes de la vida escolar, que casi siempre comienza cuando el Departamento de la Cartera educativa oficializa la apertura del establecimiento. Pero en las escuelas ubicadas en los bordes del Río Reconquista mantener este Libro ha sido siempre muy costoso, o no existe, por cuanto suele ser uno de los materiales, entre otros, extraviados en las sucesivas inundaciones o mudanzas por las inclemencias del río.

Como veremos, el relato que reconstruye Carlos y un grupo de vecinos con los cuales conversé, algunos de ellos descendientes de los primeros pobladores, permite establecer ciertas relaciones entre *la creación de la escuela*, la militancia *peronista* —y también *radical*—y también con procesos más amplios de *organización urbana* del barrio.

En este barrio, el primer movimiento poblacional significativo tuvo lugar a mediados de la década del 50, momentos en que se concreta el loteo de una importante extensión de tierras. Antes sólo se habían asentado algunas familias dispersas, que posiblemente trabajaban en el molino harinero que Miguel Bancalari fundó en 1874 en las cercanías al río de las Conchas -hoy río de la Reconquista. También se sabe de algunos pobladores que se asentaron por su vinculación con el ferrocarril. En esta zona se encuentra la parada “Bancalari” del tren que une Retiro con la localidad de Otamendi y que separa a Tigre del partido de San Fernando.

En los años cincuenta, el precio económico del lote individual atrajo a un número importante de hombres y mujeres, sobre todo dedicados al trabajo en fábricas, la construcción y el empleo doméstico, en su mayoría inmigrantes provenientes del interior del país que previo a su llegada al barrio habían habitado en otras zonas de la ciudad. Así lo relataba Carlos en la entrevista:

“Yo me casé y viví en mi casa como cinco años, pero después quería estar solo y me vine para Torcuato, en la calle Riobamba, nos metimos ahí en un alquiler, hasta que compramos acá en Bancalari.....yo tenía un amigo que me decía *“yo te voy a decir de un lugar para que comprés, no uno,*

sino dos terrenos” “qué dejá! —le decía— voy a poner un criadero de ranas ahí” “que criadero de ranas! Compralo, compralo, después te vas a acordar”. Y compramos una casilla. Primero compré una casilla por Cabildo y me estafaron, digamos, no me dieron la casilla. Después compré una por acá, cerca de San Isidro. La pusimos con mi esposa, y ya estaba mi hija la mayor que tenía seis meses. Pero todo era muy difícil. Compramos la casilla y pusimos los pisos, antes hicimos arriba porque acá el agua pasaba... no eran las inundaciones que vinieron después, pero a veces se llenaba de agua... era muy difícil llegar hasta acá, a esta parte del barrio. Además faltaban muchas cosas... así que de a poco nos juntamos con los vecinos para hacer avanzar al barrio”.

Sin dudas, habitar el segundo anillo que rodea a la Capital Federal implicó para amplios sectores con escasos recursos la posibilidad de acceder con relativa facilidad al lote urbano y la vivienda. Como señalan distintos estudios, el subsidio al transporte público en Buenos Aires implicó un subsidio “implícito” a la tierra periférica del que resultaron beneficiados los asalariados de menores recursos (Torres, 1998). A la vez los créditos para la vivienda, también subsidiados y a pagar en cuotas no indexadas en los bancos nacionalizados y la falta de reglamentaciones urbanas estrictas en relación con la subdivisión de la tierra, son algunas condiciones que posibilitaron el surgimiento del vasto anillo periférico de los “loteos económicos”. Sin embargo, la extensión de la metrópolis durante los cincuenta y sesenta se llevó a cabo con mayor imprevisión, falta de infraestructura y de regulación del Estado que en las décadas anteriores (Pirez, 1994).

Si bien la adquisición del terreno individual en el segundo cordón del conurbano fue el modo de resolver la necesidad de asentamiento de los sectores asalariados, las distancias entre el lugar de residencia y trabajo se acrecentaron notablemente. Y en tal caso aún cuando el transporte no constituyó un gasto excesivo, la falta de una adecuada planificación en el área implicó un insumo importante de tiempo --y no menor de energía-- para los pobladores:

“Yo trabajaba en una fábrica de pinceles de brochas, armábamos los paquetes, en esa época nos pagaban por kilo (...) después yo me fui a una fábrica de chapas, acá en la ruta ocho, trabajé cuatro años en esa fábrica. De ahí me fui a trabajar a un frigorífico “el Rioplatense” y ahí trabajé nueve años, me tenía que ir hasta el Barrio Las Tunas. Pero me quedaba toda la semana ahí porque era muy complicado volver por la falta de transporte. Los fines de semana nos veníamos a las casas, porque trabajábamos mucho en ese tiempo, trabajamos en exportación, muchas horas hasta tarde y era difícil volver. Eso era más o menos en el año 65”.

Desde fines de los '60 el crecimiento poblacional se da en condiciones menos favorables ya que los cambios en el modelo de intervención del Estado llevan a un abandono de la regulación del proceso de urbanización y de la provisión de servicios e infraestructura. Entre otros, la urbanización bonaerense de este cordón sobresalió por la falta de agua corriente y desagües necesarios, mientras que la luz eléctrica constituyó un bien casi inexistente. La presencia poco regulada de industrias contaminantes, el tratamiento de los residuos a través de la quema en espacios abiertos y la falta de espacios verdes planificados conformaron un paisaje muy distante de los beneficios que ofrecía el centro metropolitano ocupado principalmente por las clases medias y altas (Oszlak, 1991).

Una preocupación que marcó el poblamiento, no sólo de esta zona, sino de los restantes asentamientos que comprende nuestra zona de estudio, ha sido el afán de sus habitantes de elevar el lugar de residencia –altamente precarizado– a la categoría de “barrio”. Se trató de un anhelo que teniendo en cuenta los procesos de suburbanización de nuestra región, en buena medida se liga con el anhelo de diferenciarse de la ocupación propia de las villas de emergencia originadas en nuestro país desde los años 30 alrededor de la localización de fábricas.

Entre los años cincuenta y sesenta, los vecinos de Bancalari llevan adelante, como ocurrió en otros asentamientos cercanos, un conjunto de iniciativas para que la zona se transformara en un barrio “respetable”. Entre otros, gestionaron por iniciativa propia el tendido legal de la electricidad que consiguieron en forma paulatina. También fueron los impulsores del trazado de varias calles.

Dado el nivel anegadizo del suelo, estos vecinos también se hicieron cargo del trazado de las veredas, que concretaron en forma artesanal, utilizando para eso envases de hojalata que venían a suplantar a las tradicionales lajas. Un logro mayor fue el ingreso de la única línea de colectivo que circula en la localidad y construyeron en forma improvisada los paradores en algunas esquinas. Una iniciativa frustrada, que recuerdan con nostalgia los vecinos es la planificación de una plaza, que finalmente nunca se concretó.

Transformar el conjunto de lotes, que además estaban situados en una zona “de bañados”, en “barrio” implicó también la convicción de los habitantes de la necesidad de contar con el acceso a la atención de la salud y la educación¹¹⁴. En el barrio Bancalari, la construcción de una sala sanitaria tardó varias décadas en concretarse. La edificación de la escuela, por el contrario, sigue inmediatamente al momento del loteo de terrenos, en 1958. El punto de partida es el pedido que realiza un grupo de pobladores, fundamentalmente con la intención de evitar los largos trayectos que debían realizar sus hijos para llegar a los establecimientos de los distritos vecinos:

“Yo llegué a hacer el primer grado en una escuela en San Fernando, era muy difícil llegar! Primero salir del barrio, olvidate los días de lluvia. Salir para la ruta, hasta que no asfaltaron, siempre fue muy difícil acá. Entonces era tan complicado esto de ir lejos a la escuela, que se juntaron varios vecinos de la zona del loteo, que ya venían haciendo varias cosas. A la escuela la pusieron al lado del Río Reconquista, ahí se consiguió un terreno, cerca donde estaba la Protoquim (fábrica). Ahí hice toda la primaria, era muy lindo, pero también muy complicado, estaba muy cerca del río y cada dos por tres se inundaba” (B, Ex alumno de la escuela Bancalari).

¹¹⁴ Como señalan en sus respectivas investigaciones Elisa Cragnolino y María Rosa Neufeld, en la creación de escuelas en nuestro país no hubo sólo un Estado educador. En las zonas rurales, en muchos casos la iniciativa para la creación de las escuelas partió de los padres. En zonas como las islas del Delta del Paraná, o parajes rurales de Córdoba (Neufeld, 1991 y 1992, Cragnolino, 1995 y 2000), los padres contrataban maestros, les pagaban, les proporcionaban alojamiento, preocupados por que sus hijos aprendieran lo que correspondía a su edad. Y aquí comenzaban las discrepancias, porque no todos pensaban que se tratara sólo de leer y escribir, y las operaciones elementales.

“Nuestra preocupación era cómo mandar a los chicos a la escuela tan lejos. En ese momento solo teníamos la escuela en San Fernando o en San Miguel. Era muy importante tener la escuela en el barrio” (Rosa, ex integrante de la cooperadora de la escuela)

Los testimonios de los hombres y mujeres que participaron en los procesos de poblamiento entre fines de la década del 50 y principios de los 60, contienen ideas bien establecidas acerca del *derecho a la educación*. Hay algo que une a las narraciones y es la insistencia en asociar a la escuela con la idea de “civilidad” y “progreso”. Así lo relató Sara, una antigua vecina del barrio:

“Nosotros queríamos que la escuela funcione bien, que los chicos aprendan y se eduquen, que sean útiles, que sirvan para trabajar en nuestro país, acá queríamos una buena educación, que la escuela pública que teníamos, la del barrio sea buena, la mejor, hacíamos mucho de la Junta Vecinal para eso, organizábamos muchas fiestas y bailes y lo que recaudábamos iba parte a la escuela para comprar cosas que le hacían falta” (Sara, integrante de la Junta Vecinal).

Las historias de vida de quienes protagonizaron estas iniciativas y fueron mis entrevistados se tornan significativas ya que permiten ahondar en el sentido que cobran en este período las demandas y las acciones alrededor del problema de la educación y su vinculación con procesos más amplios del contexto.

En un escenario marcado por la inestabilidad política e institucional, el lugar de la escuela constituye un espacio de participación que sobresale por la definición “cívica” que le imprimen sus protagonistas. También por su articulación con un conjunto de acciones que, lejos de ser individuales, están dadas en el espacio de actuación más amplio de una organización de base como en este caso es la Junta Vecinal:

“yo vine, y hasta que yo me ubiqué acá, digamos y en el 61 un vecino me dice “*Mirá, vamos a hacer la cooperadora de la escuela*” allá en el colegio

viejo (...) hicimos la cooperadora... y la escuela tenía una pieza nada más y los chicos estaban todos ahí... y pensamos que había que tener otro lado... y así compramos una casilla para el encargado y al costado pusimos un aula... después pusimos los vidrios (...) Yo no tenía pibes en la escuela, todavía los míos no habían nacido, pero nos juntamos unos cuantos vecinos que éramos de este lado (...) Nosotros lo que queríamos era hacer más grados, digamos, porque solo teníamos una aula grande... hasta que nosotros hicimos otra pieza... otros baños... y después conseguimos el tranvía (usado como salón). (...) Nosotros queríamos arreglar cosas acá. Eso fundamentalmente era” (de la entrevista con C., con 43 años de antigüedad en la zona).

En el marco de actuación de la Junta Vecinal, las acciones en torno a escuela son el resultado de la *articulación* de un grupo pobladores. Desde mi punto de vista se trata de un proceso que resitúa la *“participación”* de las familias en torno a una construcción de sentidos más amplia que la forma institucionalmente reconocida como “cooperadora escolar”:

“Cuando llego al barrio políticamente no conozco a nadie, ni Unidad Básica, nada... me metí a trabajar en la escuela... y después de ahí ya nos mezclamos para hacer la Junta Vecinal, ahí nos juntamos y la levantamos las paredes en la calle de allá”.

Las iniciativas en torno a la escuela, que en las ciudades cabeceras de los distritos, como ya vimos, tuvieron que ver con la intervención de vecinos económicamente influyentes, acá se relacionan con la capacidad de articulación de los pobladores para la resolución de un conjunto de necesidades que los interpelaba.

En el barrio Bancalari, lejos de la donación de particulares, la escuela se levanta sobre un terreno alquilado en las orillas del río Reconquista que logran gestionar los vecinos. También estos vecinos se hicieron cargo de construir buena parte de los salones de la escuela cuando fue necesario ampliarla. En principio la escuela tenía una sola pieza, y fue la Junta Vecinal la que consiguió

comprar una casilla para el encargado, construir a su costado dos aulas y los baños. Entre los logros de la Junta Vecinal para ampliar la escuela una iniciativa que se destaca es la obtención de un vagón de tranvía que se consigue por intermedio del gremio de los trabajadores ferroviarios. Este vagón de tren, que ofició por algún tiempo como aula, pervive muy vívidamente en la memoria de los adultos que siendo niños estudiaron y jugaron en él.

Todas estas iniciativas se establecen con los recursos a mano de los vecinos, que en este período se relacionan con la actuación política partidaria de muchos de ellos. El barrio Bancalari, como la mayoría de los barrios de San Fernando, es un *barrio peronista*. En el marco de la proscripción del partido justicialista, ocurrida con el golpe del año 55, la Junta Vecinal representó un espacio en el cual varios afiliados al partido, como Carlos, realimentaron su militancia política. De algún modo, el modelo *nacional-popular* en tanto *experiencia* de compensación de las desigualdades, permeará varias de las decisiones e iniciativas tomadas en este período por los pobladores. Al menos, es un asunto muy importante en la reconstrucción de los hechos por parte de los entrevistados:

“Con la Junta Vecinal organizábamos muchas cosas para los chicos. Hacíamos festivales, regalábamos un montón de juguetes. Para nosotros lo más importante eran los chicos. Muchas veces algunos vecinos no podían comprar juguetes por ejemplo para el día del niño, pero ahí tratábamos de hacer algo y nos salía lindo. Los chicos se ponían muy felices”.

Las ideas sobre la *escolarización* y la *infancia* en este período se sustentan, en buena medida, en la articulación entre *la militancia política* y *la experiencia de organización urbana*. En ese marco, fue la Junta Vecinal la institución barrial encargada de la organización de los festejos del *día del niño* y también la que se encargó de la entrega de presentes a los niños durante las festividades patrias. Como lo dejan entrever los relatos de los pobladores, en las actividades ligadas a la escuela entraban, además de los discursos oficiales, otras retóricas, como la que sitúa al niño como *“objeto de privilegio”*.

El reclamo por la escuela por parte de la asociación vecinal representó para los pobladores la posibilidad de su *uso*, sin atender a demasiadas restricciones. Según lo recuerdan los vecinos, las puertas de la escuela se abrían a la “comunidad”, no sólo en los festejos correspondientes al calendario patrio, sino en los festivales populares organizados por la cooperadora y la Junta Vecinal, sobre todo para recaudar fondos. También se recuerdan las numerosas fiestas de casamientos, bautismos y comuniones que si bien prosiguieron en el tiempo, durante los sesenta y aún los setenta constituían eventos corrientes en la escuela.

Esta vinculación entre “escuela” y “comunidad”, reconstruida sin aparentes conflictividades, guarda sin embargo algunas fisuras. La población del barrio Bancalari, lejos de ser homogénea estaba cruzada por marcadas desigualdades. En ese sentido fue constante el afán de los pobladores, ubicados en la zona del loteo, de diferenciarse de los *cirujas e indigentes*, es decir los hombres, mujeres y niños que habitaron desde época temprana las franjas de terrenos que bordean al río Reconquista. Varias de las acciones de la escuela, como por ejemplo el interés por la higiene y los *cambios de hábito* tuvieron como destinatarios a las familias que se dedicaban a recolectar, entre otros, los restos que dejaban al descubierto las quemas de residuos (a cielo abierto) que se realizaron durante años en la zona:

“Con la Junta Vecinal ayudábamos también a la escuela comprando cosas para la limpieza. En ese momento había una directora que se ocupaba mucho de eso. Llegaban chicos que estaban muy sucios, por ahí nadie en la casa se ocupaba o no tenían con qué lavarlos. Entonces los lavaban en la escuela” (Carlos P).

Hacia fines de años 70 y durante los ochenta tuvieron lugar nuevos movimientos poblacionales que complejizarán agudamente las diferenciaciones sociales dentro del barrio. Uno de los lugares que expuso con fuerte evidencia este crecimiento poblacional fue la escuela. Entre mediados de la década del 70 y mediados de los 80 la escuela del barrio Bancalari pasó de 200 alumnos a

840¹¹⁵, sin que se ampliara por ello el edificio de la escuela que ya había sido trasladada al lugar que se encuentra en la actualidad.

Antes, la escuela sufre, como el resto de la sociedad, los efectos del gobierno militar que comienza en 1976. Registrar esta experiencia es muy relevante para comprender cómo se fueron modificando paulatinamente las relaciones de fuerza de quienes eran participantes activos en la escuela.

La dictadura militar alteró de diversos modos la vida cotidiana de la escuela de Bancalari. Como el resto de las instituciones educativas y sociales la escuela sufrió la imposición generalizada de medidas de disciplinamiento, que abarcaban distintos aspectos de las prácticas escolares, como la organización y selección de los contenidos, las formas de participación y el trabajo docente.

En el año 1978 la escuela de Bancalari sufrió además una serie de operativos, entre ellos el llamado “control de sanidad”. Como me lo detalló Adela D, quien ocupaba el cargo de dirección en ese momento, estos operativos consistieron en cerrar las calles de salida del barrio e impedir que los pobladores transiten libremente. Se obligó a la población adulta e infantil a cumplir con una serie de prácticas de control médico y registro de identidad. Para ello se utilizaron los salones de la escuela y los espacios de la dirección y la secretaría, en general estos últimos ocupados por los cuadros militares jerárquicos a cargo de los operativos.

“Cuando las Fuerzas Armadas piden para la escuela para un operativo, fue una organización gigantesca. Se hizo un cerco humano hasta la ruta para que nadie pueda salir. Ese día nadie pudo ir a trabajar ni cumplir con sus obligaciones. Todos tenían que pasar por la escuela para una revisión, vamos a decir, “sanitaria”. No salía nadie de Bancalari. Se hizo un cordón y ocuparon la escuela. Además de radiografías y control odontológico se pedían por supuesto también los documentos” (Adela, Ex directora de la escuela).

¹¹⁵ Esta cifra que fue otorgada por una ex secretaria de la escuela que entrevisté no pudo ser corroborada por otras fuentes por la pérdida de los registros en la escuela.

La vida cotidiana en la escuela, que en esos momentos alterna entre el control y la enseñanza, comienza a percibir también las dificultades que impone la falta de presupuesto en un marco que ya evidencia con notoriedad la creciente subsidiariedad del Estado. Las relaciones entre los vecinos, la Junta Vecinal y la escuela se modifican al compás de la intervención de otros actores sociales.

En este proceso comienza a perfilarse la incidencia de otras organizaciones sociales por fuera del barrio. A partir de relaciones y contactos personales la escuela recibe ayuda económica de distintas asociaciones como el Rotary club, colegios privados de reconocida tradición en la zona norte, pequeñas empresas y particulares. A través de su influencia y capacidad resolutive estas asociaciones, denominadas por los entrevistados como “las fuerzas vivas” del lugar, comienzan a tener un diálogo fluido con los docentes y directivos de la escuela en detrimento de los integrantes de la Junta Vecinal.

El interés de los vecinos del barrio Bancalari por transformar el barrio en un lugar “respetable” continúa en esta etapa a través de la concreción de nuevas interacciones y vínculos sociales. Teniendo en cuenta los efectos posteriores que genera sobre la vida de un número importante de familias que habitan en esta zona del conurbano, un movimiento significativo que se inicia en estos momentos es la progresiva conexión entre los vecinos y actores sociales por fuera del barrio con un conjunto de representantes de la Iglesia Católica¹¹⁶.

El uso de la escuela hacia fines de los años setenta para el oficio de la misa y la difusión de la catequesis constituye uno de los aspectos de esta inclusión de la Iglesia en la vida cotidiana del barrio. Como veremos seguidamente este movimiento de progresiva interpenetración entre sectores sociales diferenciados alude a un conjunto de procesos y relaciones más amplios, referidos en nuestro país a cambios en los niveles de representación social y redefinición de la orientación de las políticas del Estado.

¹¹⁶ La intervención, progresiva, de la Iglesia Católica en la vida cotidiana de las escuela fue registrada por María Rosa Neufeld para el caso de las escuelas de Islas de San Fernando (Neufeld, 1992)

Educación, procesos de organización urbana y la intervención de la Iglesia Católica

Entrevisto a Silvia en los primeros días del mes de diciembre del año 2001. Ella había protagonizado, junto con otros, del proceso de creación del apoyo escolar *del Bañado* en Bancalari. Nos citamos en la oficina que la RAE tenía en el barrio Almagro de la Ciudad de Buenos Aires. Silvia trabajaba allí como secretaria. Ella ya hacía tiempo que había dejado su último cargo dentro de una empresa. En el transcurso de los años, Silvia había alternado su profesión como química con una participación activa dentro de la Iglesia Católica y organizaciones no gubernamentales.

Silvia nunca residió en Bancalari. De todas formas, ella me habló del barrio como conociéndolo palmo a palmo. Sabe de los vecinos que viven ahí y de las historias de los chicos. Actualmente ya no participa en ninguna acción en el barrio, pero puede relatar pormenorizadamente cómo fue que se creó el Centro de Educación Complementaria de Bancalari:

“Ya estábamos ahí funcionando en salón, el galpón, que teníamos y entonces el diácono G se pone a averiguar qué se puede hacer, entonces el director de la entonces DENO [Dirección de Educación Privada] le dice *“mire lo único que yo veo es que ustedes pueden ser un Centro Educativo Complementario”*. Bueno y ahí empezamos a averiguar cómo teníamos que caminar para ser un centro educativo complementario... y ese camino es arduo... se perdieron muchos papeles. Un día recibimos las visitas de las inspectoras. Justo era un día de tormenta. Ahí en Bancalari se inunda todo, no teníamos ni luz... estaban muertas de miedo y decían *“saldremos de acá”* (se sonríe al recordarlo)... nosotros estábamos con botas y ellas estaban con zapatitos de gamuza... y yo les decía *“con esos zapatitos no!!”*. Bueno, se fueron impactadísimas. La directora de la Dirección de privada les habló a todo el Distrito de Tigre de nosotros ¡Qué como podía haber gente trabajando en ese lugar! Para ella era inconcebible eso... nunca se lo podían haber podido imaginar. Y a partir de ahí empieza el calvario de La Plata, de expedientes que se pierden. Pero en medio de todo, todo con muy

buena onda. Un 25 de febrero sale de la resolución, el 25 de marzo nos llaman para notificarnos, al diácono y a mí, que éramos los representantes legales. Y lo leíamos y el diácono G me decía “*Ma’yo leo bien... nos vino la subvención también!!*”. Estábamos como locos!” (Silvia, voluntaria externa al barrio).

Silvia participaba en una reconocida parroquia ubicada en el barrio de Belgrano. Ella, sin embargo, junto con otros voluntarios, comienza a establecer relaciones con la población de Bancalari. La vinculación con el barrio tiene lugar en el año 1985, en momentos de las recordadas y devastadoras inundaciones de mayo de ese año¹¹⁷. En esa oportunidad estos voluntarios se encargan, por intermedio de la parroquia cabecera local, de proveer al barrio elementos concretos que venían a solucionar algunos de los efectos de la inundación, entre ellos problemas de pediculosis y enfermedades en la piel.

Sin embargo en forma progresiva un grupo de estos voluntarios comienza a visitar y concretar un trabajo más sostenido en el barrio, no necesariamente ya vinculado con la parroquia porteña, que continuó hasta hace muy poco. De algún modo, estos voluntarios, se convierten en personajes clave para la distribución de algunos bienes materiales y simbólicos en el barrio, sobre todo a partir de la diversidad de contactos y recursos económicos que poseían. Alimentos, ropa, medicamentos, atención médica, la gestión de puestos de trabajos, una campaña masiva de documentación y el asesoramiento de los nuevos emprendimientos que tienen lugar en el barrio, son algunos de los ítems que los entrevistados suelen mencionar.

El centro de educación complementaria *del bañado* se crea en 1994. Y hoy ésa es la fecha que se recupera como aniversario. Pero sería un equívoco restringir la existencia del *apoyo escolar* al año en que se “oficializa”. Hay por cierto una

¹¹⁷ La jornada del 31 de mayo de 1985 es recordada como caso emblemático de inundación en distintos centros urbanos de la provincia y Ciudad de Buenos Aires provocada a partir de la precipitación de 385 mm. en 21 horas. En Jornadas de Debate sobre Riesgo Hídrico, Inundaciones y Catástrofes. Centro Argentino de Ingenieros (CAI). Buenos Aires, 29 - 30 - 31 de Marzo de 2004.

historia que es previa y reconstruirla permite reconocer al conjunto de actores que en un momento muy específico intervino en el barrio Bancalari con distintos niveles de influencia.

Las primeras acciones de ayuda escolar en esta parte de conurbano tienen lugar en 1986. Estas acciones no son sistemáticas ni muy regulares. Pero resultan significativas porque se articularán con otras obras que son emblemáticas para la memoria colectiva del barrio. Así también lo relató uno de los diáconos que participó activamente en aquellos momentos en el barrio, al que pude entrevistar en su paso por nuestro país proveniente de su nuevo destino en Guatemala:

“Yo creo que todo empieza a surgir a mediados del ochenta y después se refuerza en el 89. Nosotros al momento de poder contar con espacio físico consolidamos lo que veníamos haciendo. Por ejemplo Silvia venía los sábados a dar apoyo escolar, entre comillas, *refuerzo escolar* en la casita nuestra. Nosotros vivíamos ahí, venían los niños, pero cuando por alguna cosa no se podía ahí, lo hacía en su coche, los sentaba ahí y ayudaba en las tareas. Digamos la gente de Belgrano captaron esa necesidad del apoyo escolar, que nosotros no captábamos porque no era parte de nuestra misión como congregación, nosotros pensábamos en formación profesional que fue otro paso que dimos, junto con la fundación de la cooperativa solidaridad. Que después fue la asociación El Telar, pero que en un principio eran cosas paralelas. Esta cooperativa era una cooperativa de cirujas. Por que era una tradición acá y porque había necesidad” (H. ex diácono del barrio).

“Ellos mismos, los vecinos del barrio, después construyen el galpón. Ya antes nosotros estábamos con el *apoyo escolar*. Nuestro lugar de residencia era el comedor de la casita de los curas, que no era como es ahora sino que es la casilla que ellos le habían comprado a no sé quién. Los curas terminaban de almorzar, le pasábamos un trapo a la mesa y ahí empezábamos nuestro *apoyo escolar*. Eso es por el 86, ahí empezamos

nosotros. Y simultáneamente se va trabajando con la formación profesional”.

Las acciones del apoyo escolar quedan centralizadas por los voluntarios externos al barrio. Si bien estos voluntarios serán los ejecutores de las acciones de ayuda escolar, las condiciones de posibilidad de esta intervención tienen que ver con un trabajo previo que ya venía desarrollando la iglesia local del barrio Bancalari.

Se trató de un grupo de sacerdotes, que realizó un extensivo trabajo pastoral en este sector del conurbano. Un diácono de una congregación italiana, la Pia Sociedad de San Cayetano, comienza a visitar el barrio a fines de la década del 70, para quedarse luego instalado allí a mediados de los años 80 junto con otros clérigos. Aún hoy son muchos los vecinos que a través de distintos relatos se refieren a las rutinas de este diácono, que solía pasar por los domicilios de la zona más postergada del barrio. Según los vecinos cuentan en forma de anécdota, el diácono solía pasar bien temprano por la mañana y golpeando sus manos se dedicaba, entre otros, a levantar a los niños rezagados que debían ir a la escuela y sacar de la casa a los adultos para que cumplan con su jornada laboral.

Estas acciones, por supuesto no eran aprobadas por muchos adultos del barrio con los cuales conversé. Al mismo tiempo, son muchos los hombres y mujeres que hoy demuestran profunda gratitud por la ayuda recibida de este clérigo, al que retribuyeron con la colaboración en distintas tareas que organizara la Iglesia como el levantamiento de su capilla.

¿Cómo se fue dando la inserción de la Iglesia Católica en este barrio de la periferia? ¿Con qué otros procesos se relacionan? En el barrio Bancalari la entrada de la Iglesia Católica tiene lugar a través de distintos movimientos que se articulan y dan en simultáneo. Por un lado se trató de un proceso de descentralización de la parroquia de la cabecera de la localidad que implicó la

extensión de algunas actividades que venía desarrollando la Iglesia en los barrios de la periferia.

Como ya comenté, a fines de los años 70 el edificio de la escuela de Bancalari, como ocurrió con otras escuelas de la zona, comienza a usarse para la celebración de las misas y la enseñanza del catecismo. Una vez terminada la hora de clase, era común que los niños de determinada edad se quedaran en la escuela para recibir la catequesis. También la escuela comenzó a usarse para otros oficios propios de la Iglesia Católica, como son la “confesión”, el bautismo y la “comuni3n”.

Al mismo tiempo, este movimiento de descentralizaci3n se concatena con el pedido de la presencia de la Iglesia que realizan los pobladores fundadores del barrio.

“En ese momento haba una directora muy buena, que despu3s se fue y vino otro director muy bueno. 3l era de un grupo cat3lico y yo le decia *“Uds mucho BLA, BLA, BLA, pero nunca traen a nadie aqu3. Traigan al barrio algunas chicas que enseñen a los chicos catequesis”*. Nunca vino un cura por ac3! Entonces yo un d3a dije: *“vamos a hacer una cosa, vamos a hacer una Iglesia ac3 en Bancalari, porque no hay nada de nada”*. Entonces yo un d3a, ya en esa 3poca estaba Ubieto, que era del Proceso, puse un cartel grande aqu3 en la esquina que decia *“aqu3 va a ser la Iglesia San Cayetano”* (Carlos P).

Los miembros de la Junta Vecinal, manteniendo todav3a vigentes sus ideales de convertir a la zona en un barrio “respetable” fueron quienes acompaaron en un primer momento sostenidamente a los cl3rigos en sus visitas al lugar. A3n hoy estos vecinos, los m3s antiguos del barrio, recuerdan con orgullo la influencia que ejercieron en la elecci3n y obtenci3n del terreno sobre el cual finalmente se levant3 la Iglesia, que por cierto corresponde al radio que comprende la zona del loteo y la escuela.

vinculación con los sectores subalternos, principalmente interviniendo en la canalización de iniciativas y mediación de la acción colectiva (Levine y Mainwaring, 2001, Di Stefano y Zanatta, 2000). A la vez es necesario discutir cierta visión restringida del apoyo de la Iglesia a iniciativas populares, en la medida en que invisibiliza un campo de lucha ideológica que se desarrolla en la frontera entre lo político y lo religioso (Santillán y Woods, 2004)

Un conjunto de estudios sociológicos en nuestro país se han dedicado a describir y analizar la progresiva vinculación de los sectores subalternos y actores de la sociedad civil que intervienen en la organización de demandas y reivindicaciones populares (Mallimaci, 1996, Gonzalez Bombal, 1995, Forni, 1989, Forni, 2002). Muchos de estos trabajos procuran incluir las experiencias, vivencias y sentidos que adquieren para los sectores subalternos la participación en iniciativas comunitarias, muchas ligadas a la presencia de la Iglesia Católica (Forni, 2004, Mallimaci, 1996).

Si bien es posible coincidir con este punto de partida, sin embargo se tratan de análisis que sobresalen por su tendencia a interpretar la inclusión de los sectores populares en asociaciones del tercer sector a partir de sentidos que se definen de antemano de “emancipación” (Gonzalez Bombal, 1995) y “ejercicio de ciudadanía” (Forni, 2004). Así mismo en estos abordajes, la recuperación de lo local encierra cierto supuesto sobre la captación directa de la realidad y la experiencia de los sujetos. En buena medida, la voz del investigador se fusiona con la voz de los sujetos con quienes se investiga, omitiéndose además la inclusión de actores que son estratégicos para comprender las relaciones de poder que permean los contactos personales dentro de los escenarios locales.

Un aspecto poco revisado en estos estudios en tal caso es por qué y bajo qué condiciones los sujetos significan su experiencia y construyen sus narrativas sobre las realidades que viven (Menéndez, 2002). Tampoco estos análisis son suficientes para comprender en su complejidad la agencia, por cuanto aún cuando ponen en el centro de la escena a los sujetos, la omisión de determinadas relaciones que cruzan la experiencia no permite recabar en

La vinculación entre los referentes barriales y la Iglesia se concreta a partir del momento en que algunos de estos vecinos comienzan a participar en iniciativas organizadas por el Obispado de San Isidro y que en esos momentos cobraron importante adhesión en la zona norte. Me refiero a los llamados “Cursillos de la Cristiandad”, una suerte de cursos basados en una fuerte impronta del laicado y la propagación de valores dominantes sobre “la familia” y la “vida social” que en la zona norte se difunden entre fines de los años 70 y durante los ochenta en coincidencia con el proceso de la dictadura militar. Así me lo relataba Carlos:

“Yo empiezo a participar de los cursillos “De Colores” de la Iglesia. Era muy lindo. A mí me llevó un compañero del partido [peronista]. Ahí empecé a conocer un montón de gente de San Isidro. Toda gente bien educada, que no tuvo problemas en venir a visitarme a Bancalari cuando tuve el accidente [cerebrovascular]” (Carlos, P).

De acuerdo a la reconstrucción de los hechos estos cursos otorgaron a algunos referentes barriales la posibilidad de nuevas interacciones sociales y amistades que exceden los límites del barrio. Esto no quita sin embargo que la articulación entre los vecinos y los clérigos haya incluido varios quiebres. Estos quiebres incidieron en un par de cuestiones que es importante mencionar. Por un lado se trató del desacuerdo que comenzaron a tener los referentes más antiguos del barrio con los clérigos por el acceso y uso de los terrenos. También, como veremos, por la progresiva vinculación entre los sacerdotes y los pobladores que iban instalándose en forma no legal en el barrio, relación que se fue consolidando en el tiempo.

Una cuestión reincidente en el barrio será la discusión acerca de las posibilidades de acceso y uso de los terrenos. Al tratarse de una zona inundable muchos terrenos quedaban sin ocupar por bastante tiempo aún cuando tuvieran dueño. Emplazar la primera capilla del barrio incluyó cierto nivel de disputa al respecto:

“Con la Junta Vecinal organizamos un festival para recaudar fondos. Yo invité a los curas. No cabía nadie. Entonces aproveché que estaban todos tan eufóricos que me fui a hablarle a Ubieto [el intendente] de que hacía falta plata para comprar un terreno. Me fui a ver ese terreno y justo lo habían vendido. Entonces me fijé en otro y le pregunté a un vecino si sabía del dueño, entonces averiguando, averiguando llegamos. Lo vamos a ver al vecino y dice “*si es para hacer una Iglesia yo no les voy a cobrar un solo peso*”. Entonces después lo llevamos al diácono para ver los terrenos... ya habíamos hecho la misa, ya teníamos el terreno. Entonces mandaron al cura para los papeles. Yo no quería que se haga cargo la Iglesia, yo quería que la Junta Vecinal sea dueña de los terrenos, la Junta Vecinal. En un primer momento podríamos decir que la Junta Vecinal era la dueña de los terrenos, pero después con el tiempo se hizo cargo la Iglesia” (Carlos P).

En simultáneo en el barrio se acrecentaba el número de familias que iban ocupando tierras ubicadas en el sector más anegadizo, la llamada zona *del Bañado*. Las acciones de la Iglesia comienzan a dirigirse a estos nuevos pobladores, cambiando así el escenario y las relaciones de fuerzas en el espacio barrial:

“La entrada de los Cayetanos tiene que ver con la realidad eclesial de ese momento. Estaba la parroquia San Marcelo y los cayetanos se centraban allí y decidieron salir a los barrios. Era una sola parroquia, una sola comunidad y tratamos de conocer la realidad. En un momento dado se tuvo conocimiento de que en ese momento se estaba dando esa gran toma de tierras en la zona de Bancalari, siendo además una de las zonas más marginales relacionadas con la ciudad. De allí surge, a partir también de algunas ideas de la Iglesia latinoamericana y de nuestra congregación que tiene como foco el trabajo con los pobres. Surge la inquietud de pensar de qué manera se puede trabajar con una integridad, con una presencia más directamente inserta en esa realidad. Se fue desestructurando cada vez la idea de centro de la iglesia de San Marcelo y ver de qué manera trabajar con una realidad tan diferente para nosotros es tratar de insertarnos” (H. ex diácono en el barrio).

En el barrio Bancalari la llegada de pobladores que se instalan a través de la toma de terrenos comienza en forma muy dispersa a fines de los años setenta, cobrando este proceso mayor notoriedad a mediados de la década del 80 y durante los 90. Este asentamiento, que desde la visión generalizada de los vecinos fundadores es vivido como una *invasión* y verdadera amenaza de los valores de “*civilidad*” que alimentaban el ideal del “barrio”, implicó sin dudas la tenacidad de los nuevos pobladores de habitar zonas mucho más precarizadas y bajo condiciones de mayor fragilidad que sus antecesores.

La ocupación no legal de terrenos, cuyo punto de partida son las tomas masivas en el sur del conurbano bonaerense a inicios de la década del 80, tiene como protagonistas a hombres y mujeres que, provenientes de villas aledañas, de la Capital Federal (sobre todo tras la expulsión masiva que provoca el gobierno militar) y del interior del país no pueden acceder al lote propio. Básicamente esta imposibilidad de acceso se liga con la falta generalizada de trabajo y el deterioro pronunciado de protecciones sociales, que en nuestro país estaban de alguna manera extendidas hasta los años 70 a la clase trabajadora, pero que sufren el impacto de las medidas de desindustrialización, estratificación salarial y opresión política implementadas por el gobierno de facto entre 1976 y 1983.

Los representantes de la Iglesia estrecharán relaciones con estos vecinos a través de distintos modos. Entre otros, los sacerdotes serán figuras clave e influyentes que posibilitarán el acceso de varias familias a los terrenos. Algunas mujeres del barrio, vinculadas con la Iglesia, intervinieron también en este proceso:

“Yo vine acá más o menos en los 70. Nosotros con mi marido compramos el terreno. No había nada. Pero después se empezó a poblar y en menos de cinco años se llenó todo. Yo que me acordaba el otro día, metida en eso! (se ríe). En esa época que andábamos con el diácono P. me dice “*Vos fijate*” -- me dice una vez-“*vos fijate de alguna familia que precise meterse en los terrenos, vos avisame que los vamos a ayudar...*”, viste donde está R?

(mirando a su vecina) bueno, yo le conseguí ese lugar en que vive ahora, ellos tenían conocidos en el apoyo...” (Voluntaria barrial de Cáritas).

Me detengo de aquí en más en la presencia de estas mujeres, voluntarias de la Iglesia, por cuanto su presencia influirá mucho en los procesos de consolidación, no sólo del asentamiento de algunas familias, sino de las “acciones” en torno a la educación y las actividades del *apoyo escolar*. También, como veremos, en algunas orientaciones de las ideas de un “*niño bien cuidado*”.

La Iglesia Católica y la modelación (cotidiana) de conductas

Conocí a Sara, Lidia, Mariela y Estela y a varias otras mujeres más, voluntarias de la Iglesia Católica, en distintos momentos de mi trabajo de campo. Sara me recibe en un precario local ubicado en la *zona “del Bañado”* que se usa para las consultas a cargo de un médico cuyos honorarios están a cargo de Cáritas de San Isidro. Sara colabora con el trabajo de secretaría. Sara nació en San Juan y a principio de la década del 60 junto con su esposo logran comprar un terreno de la zona loteada de Bancalari. Esta vecina es una referente muy importante en el barrio. Durante la primera entrevista y en todas las siguientes, siempre nuestra charla era interrumpida por muchísimos vecinos que se asomaban a través del alambrado de la oficinita para consultarle algo.

Cuando los vecinos la detienen, Sara no sólo da consejos sobre cuándo retirar la mercadería que entrega la secretaría de Acción Social, sino que se compromete a conseguir algunos turnos en hospitales de la capital y también vacantes para algunos niños en la escuela. Esta ayuda se concreta en los *intersticios* que deja la intervención de Acción Social del Municipio, es decir en espacios y momentos no formales, por cuanto la política de la parroquia local ha sido neutralizar la acción de Cáritas, para fortalecer la línea ligada a lo “pastoral evangélico”.

Por contrapartida, entre fines de los años 70, durante los años ochenta y los noventa, la presencia de este grupo de mujeres que se dedicaron afanosamente a secundar a los diáconos en su labor social y pastoral fue muy influyente en la cotidianeidad del barrio.

Estas mujeres estuvieron siempre presentes en las acciones de los días sábados que organizaban los voluntarios de la parroquia porteña. También fueron ejecutoras competentes de las iniciativas que ponía en juego la vicaría del barrio. En estas acciones las voluntarias no dejaron de insistir a las madres, por ejemplo, que enviaran a sus hijos al *apoyo escolar*, llegando en ocasiones a buscar uno a uno a los niños para efectivizar la concurrencia y animar la participación de las familias:

D: Mis chicos eran en total cinco y se quedaban solitos, porque yo jamás pagué a nadie, para que queden con nadie, no? entonces ellos se quedaban ahí solitos, hasta que una señora me habló, que es Sara, no sé si... has hablado con ella

Yo: Sara, sí...

D: Ramonita, se ocupaba de venir a buscarme a los míos, bueno ella se ocupaba de los chicos que no tenían quién los lleve al apoyo entonces ella venía a buscarlos, porque muchas veces ellos no se iban porque bueno, se quedaban solos, yo les podía decir bueno vayan, pero de ahí a que ellos hagan... de levantarse temprano, vestirse, irse... de ahí en más no se iban a ir solos, entonces Sara... venía y los buscaba, y los llevaba al apoyo, y a veces había días que tenía que cambiar a la más chica y agarrar y llevarse a los que quedaban en casa y los que iban a la escuela bueno, y los que quedaban en casa se los llevaba, y pasaba los que iban a la mañana exactamente lo mismo, traía los que se iban a la escuela y los que tenían que ir a la tarde con ella se iban” (Esther, vecina del barrio).

Las *visitas* a los hogares fueron otras de las “acciones” que estas mujeres, casi todas pobladoras de la parte loteada del barrio, realizaron con regularidad en la zona más empobrecida del asentamiento. Un cuaderno, ya arruinado, de tapas duras, que en una oportunidad Sara me acercó mientras hablábamos, da cuenta del registro pormenorizado que estas mujeres dejaron asentado allí acerca de los problemas de cada familia visitada y su resolución. El cuidado de enfermos, la obtención de turnos en hospitales, la búsqueda de recursos a través de rifas para

trámites, la compra de medicamentos, el acompañamiento de algunas familias a los juzgados, la escuela y la salita y una bolsa de trabajo son algunas actividades de “asistencia” que colateralmente al Estado, estuvieron a cargo de las voluntarias de la Iglesia durante los años 80 y 90.

Todas estas iniciativas son llevadas adelante por las mujeres en el marco de dos actividades que organizaba la capilla del barrio y que son características de las parroquias de la zona. Las voluntarias comienzan a relacionarse con las familias en función de su lugar de *mensajeras*¹¹⁸ y como colaboradoras del espacio de *Cáritas* parroquial.

Yo tenía a mi cargo un sector del barrio. Como coordinadora tenía que ir a las reuniones que se hacían en la parroquia San Marcelo e instruirme sobre cómo conectarme con la gente. Cómo tenemos que trabajar en el barrio. El *mensajero* es aquel que ve las necesidades de su manzana y reparte las *Cartas a los cristianos* que se hace adentro de cada parroquia. Y *Cáritas* tiene el trabajo dentro de la parroquia pero estas dos cosas se juntan. Así en esa época todos los sábados nos reuníamos a las tres y nos dedicábamos a sacarles los piojitos a los chicos, les enseñábamos a higienizarse, enseñarles a comer, les dábamos la leche. También visitábamos a las familias y veíamos las necesidades (Estela, voluntaria de *Cáritas*).

En este sector del conurbano, la penetración de la Iglesia Católica cobró un impulso particular por cuanto se ancla en una práctica pastoral que tuvo gran empuje en la zona. Se trató de una intervención pastoral que incluyó una fuerte interpelación del laicado y formas renovadas de evangelización. Así lo reconstruyó el diácono G:

¹¹⁸ Bajo el nombre *mensajeras* se denominan a las mujeres que están insertas en la estructura parroquial y tienen a su cargo la comunicación entre la parroquia y cada una de las familias y viceversa. Una de sus funciones es detectar las situaciones de cada familia, entre ellas las de los integrantes enfermos que requieran un acompañamiento material (que puede hacerse por medio de *Caritas*), espiritual y sacramental (pastoral de la salud). Además de detectar los enfermos y sus necesidades comunican a su coordinador de sector o zona para que a su vez llegue esta información al párroco o coordinador de la pastoral de la salud de la parroquia, es decir, ponen en funcionamiento toda la red de pastoral de la salud.

Yo los conozco a ellos en el año 85 cuando tuvimos un “Capítulo” y ellos llevaron ahí esa propuesta a Italia: “*nosotros necesitamos que nos apoyen para que alguien llegue y trate de insertarse en el barrio*” y fue una propuesta novedosa porque nosotros no estábamos acostumbrados a este tipo de trabajo... novedosa desde la praxis, pero cercana desde la espiritualidad y las opciones de la congregación, de trabajar con los pobres. Porque dentro de la Iglesia se dan múltiples dinámicas, pero obviamente la Iglesia latinoamericana fue en esa época [de la entrada en Bancalari] muy importante e influyente respecto a las opciones por los más pobres. También la influencia de Medellín sin duda, en el 79 y de Puebla sin duda. Nosotros en la reunión del 85 en Italia plasmamos la Carta, ahí uno de los sectores de estas opciones que fueron más claramente expresadas en la experiencia de la Iglesia Latinoamericana. Los hermanos de Argentina llevan toda esa percepción que encaja muy bien con el ideario de la congregación y nos presentan unas pautas nuevas a nivel pastoral de cómo hacer. Entonces en el 86 me piden que venga acá, mi venida está ligada a la realización de este proyecto, me dicen, empiecen y vamos a ver qué pasa (H, ex diácono en la zona).

En esta zona del conurbano la práctica pastoral --y por 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 post conciliares del Vaticano II, ya en la tendencia más moderada de fines de los 70, 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 CEBs (Comunidades Eclesiales de Base).

Esto implicó la puesta en práctica de un conjunto de iniciativas cuya fuente fueron los cursos de formación a los que asistían clérigos y pobladores del barrio:

En esa época trabajábamos con el N.I.P. que nos enseña con la “metodología prospectiva” (sic) qué pasará dentro de diez años con la población de aquí si no se hace nada. *Entonces la gente, despacito, aprende a leer la realidad, bueno la realidad es ésta y lo más urgente es esto, esto, y esto* y entonces en la planificación de los primeros años el N.I.P. nos llevaba a eso, esa lectura permite ver cuáles son las acciones que se pueden hacer. Entonces ésa es una herramienta metodológica que ayuda, primero era identificar quiénes son los pobres. Así la gente de Bancalari, comenzó a participar de las programaciones y las evaluaciones. Simultáneamente también se da nuestra participación en Nueva Tierra como centro de formación para una pastoral pensada para los sectores populares que es bien diferente que una pastoral para los sectores medios (...) después era un enlace con CRIMPO, que son sociedades religiosas insertar en medios populares, porque el mismo impulso lo hacen algunos religiosos, no los diocesanos. Bancalari hacemos las primeras reuniones del CRIMPO y ahí tomamos contacto con las primeras religiosas, por ejemplo las pequeñas hermanas de Jesús, que estaban en el barrio San Pablo (...) Entonces a partir de estos movimientos surge la idea de involucrarnos en esto que conocemos como seminarios de formación teológica, que fuimos por primera vez en el 89 y participamos con gente de la comunidad. (...). Nosotros conocemos a quienes van a formar Nueva Tierra y yo comienzo a participar de los encuentros en los primeros tiempos. Ahí yo me encuentro con Alicia Crecini, después con Alberto Kroche, Fortunato Mallimachi y le planteamos la necesidad de formación, o sea a partir de los seminarios cómo trasladar ese tipo de formación que parte desde las bases a nuestra comunidad (...) También nos acercábamos a la lectura de la teología de la liberación de Gutierrez que viene a la Argentina y compartíamos la experiencia con los hermanos que están en Brasil que estaban viviendo procesos análogos y también empezamos a mamar lo que es la pedagogía de Freire, porque Nueva Tierra lo que hace es aplicar al proceso formativo popular de grupos de base los criterios pedagógicos de la pedagogía freireana (Diácono G).

La implementación de este programa pastoral incluyó, además de la capacitación y formación externa, prácticas concretas en el terreno. Algunas de ellas fueron las reuniones planificadas para la *lectura de la Biblia* y también el *reconocimiento de la realidad social*.

Las *mateadas*, tal como fueron denominadas las reuniones que organizaba la Iglesia en el barrio Bancalari, lograban una gran convocatoria barrial. Para muchos hombres y mujeres con las cuales pude conversar, esta convocatoria es recordada como una experiencia muy significativa en sus historias de vida. Más que nada, este impacto sobre la experiencia subjetiva se liga con la posibilidad de ampliar los lazos sociales y de ayuda mutua dentro y fuera del barrio, el acceso a recursos, muchos de orden simbólico, ligados con el prestigio de ayudar a otros y pertenecer a una institución que en esos momentos contaba con una gran legitimación dentro del barrio. Mariela, otra de mis entrevistadas de la zona del asentamiento en el Barrio Bancalari, así lo reconstruyó:

“A mí me pedían de hacer algo y lo primero que contestaba era “*yo no sirvo*” como te digo tuve una niñez muy, muy dura y entonces no sabía ni lo que era una persona, no tenía identidad digamos, yo creo que esto me sirvió para darme la identidad de que soy una persona de que valgo, de que tengo identidad, pero antes no lo veía así (...). Lo único que yo sabía decir era “*yo sé limpiar nada más*”, y después bueno fui aprendiendo, a socializarme con la gente (...) después no sabés cómo me puse hasta coordinar reuniones! En esos años tratábamos de invitar gente, alguna amiga como para que enganche en las charlas (...) y en ese momento era difícil, porque ahora si bien tenés más comodidades, más lugares para hacer la reunión, antes no, en cualquier lado nos metíamos... aparte el hecho estar haciendo algo, de estar compartiendo un mate haciendo torta frita, ya era encontrarnos los sábados, porque vos verás que acá no tenemos lugares a donde ir a recrearnos diríamos no? Nos hizo bien tener una reunión de acá para allá” (Mariela, septiembre, 2003).

En las últimas décadas la Iglesia Católica ha establecido en nuestro país y en la región de América Latina una nueva presencia y formas renovadas de

definitiva cómo los sujetos se *encuentran en y responden a* determinados condicionamientos estructurales.

Como lo exponen otros trabajos, la potencialidad del campo religioso para propiciar formas de resistencia y organización colectiva en las clases populares no está dada de antemano, sino que se liga con la capacidad específica de los sujetos que intervienen de revertir o alterar formas establecidas del poder, la autoridad y la participación (Levine y Mainwaring, 2001).

Los distintos actores sociales que se involucraron en el programa pastoral comunitario no recuperaron linealmente sus directrices, sino que *algo hicieron* con las líneas de acción implementadas. El concepto de *apropiación* trabajado por Elsie Rockwell (1995, 1996, 2001) resulta pertinente para comprender las distintas interpretaciones que se pusieron en juego.

Elsie Rockwell propone, recuperando los aportes de Agnes Heller (1994 [1977]) y Roger Chartier (1999), el uso del concepto de *apropiación* para describir justamente aquellos procesos a través de los cuales los sujetos responden a los condicionamientos estructurales a partir de la recuperación de los recursos que obtienen en sus ambientes inmediatos (Heller, 1994), siempre en un campo de prácticas que no son “equivalentes” sino que se juegan en un marco disputado y conflictivo de clasificaciones, jerarquías y descalificación de bienes materiales (en Chartier citado por Rockwell).

Como lo plantea Chartier, el concepto de *apropiación* permite en tal caso dilucidar lo que *los sujetos hacen con lo que reciben*, sin caer por ello en el modelo de la hermenéutica que propone registrar las *múltiples interpretaciones, los usos y las recreaciones* que realizan los sujetos por fuera de contenidos históricos particulares (Chartier, 1999).

En el caso que analizo, entiendo que aún cuando los lineamientos y las acciones del programa de animación comunitaria N.I.P. estuvieron claramente

diseñados, los distintos actores que intervinieron se apropiaron selectivamente de él.

De ese modo, la articulación entre las voluntarias de la Iglesia y las familias más empobrecidas del barrio no estuvo exenta de relaciones asimétricas y desiguales. Por cuanto en el transcurso de su implementación, muchas voluntarias de Cáritas se valieron de los espacios de “participación” y *trajeron* los lineamientos del programa pastoral tercermundista a una forma tradicional que incluyó la modelación de hábitos, estilos de vida y concepciones en torno al “cuidado del niño”:

“El que estaba más con la gente lo que veía era mucho amor, pero por ahí mal puestos, o sea capaz que lo tienen a upa, a upa y lo besan y lo besan y se olvidan que lo tienen que cambiar, que la comida tiene que ser a las 12, que la manzana tiene que ser bien lavadita, pero ellas los quieren mucho de ese modo, capaz están con los chiquitos a todos lados” (voluntaria barrial de Cáritas).

Entre otros se trató de 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 *buen cuidado* que en ocasiones implicó supeditación de las decisiones parentales:

“Apareció el doctor Carlos que le estudiaba a los chicos, bueno y un día me dijo que pidiera permiso en el trabajo porque me tenía que hablar de la situación de los chicos, porque yo vengo de un matrimonio separado, yo me separé con dos chicos, había problema de alcohol, ausencia de la mamá, que soy yo, viste? Que tengo que trabajar, y los chicos estaban muy solitos, entonces tenían dificultad para estudiar, para alimentarse, y un montón de cosas más, viste? que no se ponían la ropa adecuada, por más que tenían ropa (...) Entonces me cita ahí en el apoyo, y me dice que

yo tengo que tomarme el rol de mamá, porque en realidad yo le estaba dando una responsabilidad al Alejandro... muy grande, no era, cierto, pero mi situación era que yo no podía dejar mi trabajo... Desnutridos, digamos, no estaban desnutridos porque comían las cosas que yo les traía, no? Por ahí no comían como se debía comer, a la hora de comer por ahí ellos desayunaban, o a la hora de cenar ellos almorzaban, estaban cambiando el rol, lo que tenían que hacer en el día, no? Entonces bueno, el doctor Carlos, por ejemplo, fue el primero que me dijo que el más grande tenía cuatro años de retraso mental... esto por suerte me lo dijo a tiempo el doctor Carlos" (Dora, madre del "apoyo", agosto 2002).

Como lo desarrollan varios estudios, la participación en ámbitos eclesiales, y especialmente en las CEB, permitió a los sectores populares, en distintos momentos de conflictividad social, como en el transcurso de las dictaduras de los años '70 en Latinoamérica, canalizar acciones de resistencia y protesta ante la clausura y represión operadas contra las organizaciones sociales y políticas (Villareal, 1985; Levine y Mainwaring, 2001). Pero resulta conveniente estar atentos entonces a cómo se juegan en *escenarios concretos* las relaciones de poder y desigualdad que invisibilizan todo un campo de lucha ideológica que se desarrolla en la frontera entre lo político, lo social y lo religioso.

Por cierto que en el Barrio Bancalari se trata de la modelación sobre cómo debe concretarse el *cuidado* y la *educación* de los niños, que no implica una formulación unívoca. Porque aún cuando las iniciativas que se ponen en juego en la zona del Bañado —entre ellas el levantamiento del centro de apoyo escolar— están prácticamente organizadas por los referentes de la Iglesia, otros procesos estaban desarrollándose en esta parte del conurbano.

Como dije antes, en la zona del Bañado se estaba produciendo escalonadamente, desde inicios de la década del 80, la toma no legal de terrenos. Progresivamente también los pobladores que se asientan en la zona más anegadiza del barrio van estableciendo decisiones conjuntas y transformando paulatinamente las necesidades en reivindicaciones específicas.

Según la reconstrucción que he podido hacer, estas acciones guardan ideas claras acerca de cómo transformar el lugar de residencia en un barrio apto para la vida. Como los primeros pobladores, se trata de hombres y mujeres, que arrastrando consigo experiencias previas de una clase trabajadora en ascenso, aspiran también con insistencia a diferenciar el asentamiento de las formas ya generalizadas de las villas de emergencia. Lo que variará, como veremos, son las posibilidades de actuación y las vinculaciones que establecen para concretar sus reivindicaciones.

El *apoyo escolar* y la organización del asentamiento

A mediados de la década del ochenta y en el transcurso de los noventa en Bancalari se profundiza un proceso de toma de tierras que tuvo lugar en el sector más anegadizo del barrio. Este asentamiento lo protagonizan grupos de familias que llegan desde distintos puntos; desde el interior del país, las villas de emergencia de la Capital Federal y también algunos resultan ser los hijos de la generación fundadora que en su momento habían logrado ubicarse a partir de los loteos populares.

El asentamiento de estas familias en zonas no aptas para el hábitat, dada la imposibilidad de acceder a un terreno propio, alude a la desestabilización de quienes venían manteniendo relaciones laborales (urbanas y rurales) informales en un marco que ya da muestras claras de creciente polarización social y que el retorno de la democracia no logra revertir.

Mientras la toma de terrenos todavía se seguía produciendo, los pobladores del asentamiento comienzan a llevar adelante un conjunto de iniciativas. Entre otras, estas acciones se centraron en obtener el tendido legal de la luz, agua potable, mejorar el acceso de las calles, levantar los terrenos y también mejorar las precarias e improvisadas viviendas. Más adelante una preocupación fuerte será conseguir la regularización dominial de las tierras. Como veremos, las posibilidades de concreción de estas reivindicaciones tendrán como escenario

un conjunto de relaciones y procesos que articulan a los pobladores, con la Iglesia Católica y el Estado.

Me reúno con Don Cruz y Ramón en el centro de deportes del barrio. Don Cruz era el cuidador de este predio que ahora funciona a partir del convenio que el Obispado de San Isidro realizó con la Municipalidad de Tigre. Don Cruz y Ramón fueron unos de los vecinos más activos en momentos de organización del asentamiento. Ellos, junto con otros pobladores constituyeron en forma temprana la Comisión de Trabajos Comunitarios que concentró, entre otras, las acciones para la tramitación de la regularización dominial de los terrenos.

Mientras Don Cruz se instaló en la parte “del fondo” del barrio a fines de la década del 70 cuando aún prácticamente era una zona rural, Ramón llega a mediados de los ochenta cuando el proceso de asentamiento se profundiza. Ramón había perdido su trabajo en la construcción y ya no veía posibilidades de volver a su provincia natal, Formosa. En 1986 levantó una casilla absolutamente precaria para su numerosa familia que con el paso del tiempo pudo mejorar.

Con Ramón comenzamos la charla sobre los procesos de asentamiento, cuando Don Cruz abre para nosotros un maletín que trae de su casa. Dentro del maletín había muchísimos papeles, actas, folletos, bonos para el pago de la cuota de la Comisión, que Don Cruz guardó celosamente --sobre todo cuando dicha comisión se dividió-- como testimonio de *aquella época del barrio*.

Don Cruz y Ramón, como muchos otros vecinos de la zona *del Bañado* con los cuales conversé, participaban de varias acciones que organizaba la Iglesia, pero de muchas otras no. La participación “en la Iglesia” podía consistir en asistir a misa, aunque no era muy frecuente que ello ocurriera. Más bien tuvo que ver con colaborar con distintas actividades de la Iglesia, como organizar festivales y levantar las construcciones que emprendía la congregación --como su capilla, una guardería y un galpón en donde los pobladores luego llevaron a cabo varias actividades. También fue usual que Don Cruz y Ramón, como muchos hombres y mujeres, participaran de las reuniones, las llamadas *mateadas*, y de la

incipiente organización de las Comunidades Eclesiales de Base que suponía la implementación del Programa Nueva Imagen de Parroquia.

Las relaciones entre la Iglesia y los pobladores de la zona del asentamiento incluyeron, como vimos, formas de regulación y modelación de conductas, sobre todo cuando algunas voluntarias *consolidaron* el espacio de “*participación barrial*” en formas tradicionales de *evangelización* y *enseñanza moral*. A la vez, según mis registros, los pobladores del Bañado retomaron e hicieron suyas las relaciones e interacciones que se establecían en el marco de la acción de la Iglesia para sus propios intereses.

Los vecinos de Bancalari accedieron con frecuencia a las acciones que organizaba la Iglesia Católica en el barrio, y al mismo tiempo se valieron de la cercanía de los sacerdotes para llevar hasta ellos inquietudes y consultas. Por cuanto los pobladores del asentamiento, si bien, establecieron entre sí relaciones de ayuda mutua y reciprocidad, logran varias de sus demandas a partir de la intervención de los diáconos que se establecieron en el lugar:

Nosotros nos empezamos a juntar con los vecinos. Acá había muchísimo para hacer, no había luz, había que levantar los terrenos, todo era un barrial. Nosotros por intermedio de los curas conseguimos muchas cosas. Por ejemplo con ellos armamos la Comisión [de Trabajos comunitarios], porque ellos eran los asesores nuestros, nosotros les dábamos la inquietud de lo que queríamos y los curas nos asesoraban: está bien, está mal, cómo lo vamos a hacer... y nos vinculaban con gente. Por que hay una realidad, si uno va por su cuenta te dicen “¿De dónde sos?”, “¿Qué sos?” no te dan bolilla. En cambio nosotros, de *la manito del cura*, teníamos todas las puertas abiertas. Nosotros íbamos allá a la gobernación, en La Plata, subíamos del primer piso al noveno, a todos le visitamos, pero ¿cómo? De la manito del curita!, entonces nosotros le decíamos: “*A ver, curita, vamos*”... y entonces íbamos con el cura cuatro o cinco de nosotros a la gobernación” (Ramón, octubre del 2004).

“La implementación del Plan País en Bancalari implicó la posibilidad de reunirse, de dar la palabra a todos, de tomar decisiones entre todos, de llevarlas adelante. A veces eso fue difícil. Creo que nosotros tuvimos un papel determinante en confirmar a las personas, aquellas que nosotros veíamos que tenían condiciones de conducir la cosa, y ahí surgieron algunos punteros, que a veces son personas complicadas, pero con cualidades para estar al frente. R. fue un puntero que hizo su trabajo pero que por su forma de ser era muy conflictivo” (H. ex diácono del barrio).

Las interacciones entre los vecinos y los representantes de la Iglesia fomentaron a la vez la posibilidad de implementar en la zona programas estatales que existían pero no habían llegado allí. De forma muy significativa, los relatos de nuestros entrevistados volvieron sobre la referencia del plan P.A.I.S.¹¹⁹ que en Bancalari se implementa como una prueba piloto para la zona norte:

“Nosotros no teníamos experiencia. Pero el diácono H. sí, era como el coordinador. Un día nos dijo *“hay esto muchachos, si se animan”*, esto es para cada familia... entonces hablando entre todos... hicimos reuniones... tantas reuniones, muchas reuniones hicimos allá en la capilla... entonces surgió qué podíamos hacer por cada miembro de familia, y tal es así que teníamos el cálculo de la plata que le correspondía a cada chico, vamos a suponer. Entonces después se rodeaba todo el círculo familiar y se veía cuanto alcanzaba, *“y treinta pesos”*, un suponer, y de mercadería tiene que llegar a esa familia, y se hizo así. Llegamos a hacer un censo nosotros acá en el barrio para saber cuánto le correspondía a cada uno. En realidad la plata era para comedor, la idea era que teníamos que comprar la mercadería, hacer la comida y repartir a la gente. Pero entonces nosotros le dijimos al diácono *“a nosotros se nos ocurrió esto”* porque éramos 400 familias, en qué comedor íbamos a entrar!” (Don Cruz, octubre de 2004).

¹¹⁹ El Programa Alimentario Integral y Solidario (PAIS) fue implementado por el Ministerio de Acción Social de la provincia de Buenos Aires hacia fines de 1989 y 1991 en una coyuntura de hiperinflación, y se planteó como objetivos articular la distribución de subsidios para la cobertura alimentaria de comedores comunitarios con la incorporación de la población en proyectos de generación de empleos y de organizaciones sociales a redes preexistentes comunitarias (Chiara, 1996)

“Nosotros recibíamos un cheque de \$500, un suponer, para todos los comedores que nosotros teníamos, bueno eso nosotros pasábamos y eso le dábamos a la provincia y la provincia la mandaba al banco. Tal es así que aprendimos un poco a manejar papeles en el banco, porque nosotros éramos responsables de eso, porque nosotros íbamos a retirar la plata y teníamos que llevar el comprobante del mercado (...) después cada tanto hacíamos reuniones, con los vecinos, con los grupos y preguntábamos si estaba bien o estaba mal... como seguíamos... “*no, nosotros los apoyamos*” nos decía los vecinos y el diácono nos asesoraba también”. (Ramón, octubre de 2004)

El proceso de gestión y organización de programas estatales como el plan P.A.I.S. consolidaron relaciones y tomas de decisiones conjuntas, sobre todo a partir de compartir una serie de actividades como la repartición de los beneficios, la realización de censos y la rendición de los subsidios recibidos de la agencias estatales.

Como señalaron otros estudios, el marco de precarización de las condiciones de vida y para la localización urbana en los años ochenta y noventa no inhabilitó la puesta en juego de distintas iniciativas por parte de los sujetos protagonistas de las tomas (Fara, 1985, Cravino, 1999). En tal caso, la ocupación “ilegal” masiva y organizada de tierras, que tiene como impulso las tomas producidas en el sur del conurbano bonaerense, abre un espacio, en términos de lucha política, para las reivindicaciones y demandas de los sectores populares, fundamentalmente confrontando la “ilegalidad” con la “legitimidad” del derecho a la tierra (Fara, 1985).

Las tomas incluyeron formas manifiestas de resistencia frente a la represión de las fuerzas de seguridad del Estado y momentos diferenciales de participación (Fara, 1985), así como estrategias asociativas para la obtención de equipamientos colectivos y la vivienda e instancias de lucha por la

reivindicación de la tierra a través de formas de reclamo ante el Estado que fueron variando en el tiempo (Cravino, 1999).

A la vez, y según los testimonios de mis entrevistados, no fueron raras las ocasiones en las cuales los espacios de formación pastoral creados por el programa eclesial N.I.P. se fusionaron con la agenda de discusión por la resolución de algún problema barrial o gestión de plan del gobierno, reinterpretando así sus sentidos originarios.

En momentos de organización territorial, los vecinos de la zona del asentamiento *discuten, piensan y definen* sus pareceres respecto a cómo convertir el lugar de residencia en “barrio”. Estas discusiones incluyeron no solo cómo gestionar los servicios colectivos básicos (como la luz, el agua, el transporte) sino ideas bien definidas acerca de los niños, su educación y cuidado:

“Así pensamos lo que hoy es el polideportivo. Los chicos y adolescentes primero. La idea surge porque ya empieza a haber muchos pibes metidos en la droga. Llegamos a tener más de doscientos pibes adentro, en el campito, sin estructura, nada, los pibes más difíciles del barrio, que después murieron, estaban todos con nosotros” (Graciela y José, agosto, 2003)

Las ideas de los vecinos de la zona del Bañado sobre la infancia y la educación tienen su correlato en un conjunto de prácticas que dichos pobladores concretan. La experiencia de este *hacer* colectivo cobra una fuerte visibilidad, no sólo por el conjunto de tareas compartidas, sino cuando además se trata de acciones congregadas en un mismo lugar.

El *galpón* que la congregación San Cayetano logra levantar en la zona del asentamiento a mediados de los años ochenta contribuye a la confluencia en un mismo espacio de distintas acciones e interacciones barriales. En el barrio Bancalari se recupera en esos momentos una tendencia que venían llevando adelante varias capillas de la zona: construir junto con la iglesia otra edificación

de amplias dimensiones para actividades religiosas, sociales y comunitarias. En esta zona del conurbano este dato no es menor, por cuanto la iglesia evangélica y el culto umbanda venían acrecentando su presencia a través de edificios con este tipo de arquitectura.

En un contexto de conflictividad social y en donde el uso del espacio urbano es un bien disputado, el galpón es recordado como un hecho muy significativo en las acciones de la zona del Bañado:

“En ese momento estaba el comedor comunitario, el apoyo enseguida se habrá formado, porque todo fue tan... así viste?, porque parecía que no iba a pasar nada y de golpe pasó todo junto, porque acá pasa así, o no pasa nada o de golpe, viste, se revoluciona todo” (Mariela, abril de 2003).

“Simultáneamente se va trabajando con la formación profesional... y empieza a funcionar ahí, en el galpón ése... era multiuso, los domingos, la misa, durante la semana estaban los cursos de formación profesional... en la hiper se había armado los comedores y además había algo como un mercado comunitario que vendía... eso fue con la hiper... y los sábados, el apoyo escolar. Pasaba de todo ahí en ese galpón” (Silvia, voluntaria de Cáritas externa al barrio).

La hiperinflación en tanto coyuntura profundamente conflictiva en nuestro país marca un punto de inflexión importante en la experiencia y memoria de los vecinos de esta zona del conurbano. Se trata de un período marcado, junto con las tensiones sociales, por la concreción de diversas acciones colectivas.

En ese marco junto con el reconocimiento que también le otorgan a la Iglesia en la promoción de las obras, desde la perspectiva de los vecinos que comienzan a organizarse, el centro de apoyo escolar se define como una “demanda”. Se trata de una demanda que se inscribe en un conjunto más amplio de reivindicaciones por el acceso a beneficios básicos --individuales y colectivos. En el marco de

actuación de la Iglesia los vecinos se *apropian selectivamente*, toman posesión y utilizan los recursos disponibles para sus propios fines (Rockwell, 1996).

Si bien la Iglesia Católica ha intervenido históricamente respecto al problema de la educación y la atención de la infancia que vive en contextos de pobreza, estamos en presencia de una nueva forma de injerencia de esta institución, que entre otros rasgos sobresale por su desplazamiento hacia el territorio local del barrio, a partir de acciones llevadas a cabo por referentes de base, de actuación heterogénea entre sí y que se empalma con las demandas que respecto a la educación se plantean en términos cada vez más sectorializados y de privatización de lo público¹²⁰.

Las definiciones en torno a la infancia y la escolarización se inscriben en un campo disputado en donde los distintos actores sociales, con capacidad de influencia diferencial, van imprimiendo sentidos en el marco de la vinculación con los otros sectores y en vista de la historia que los precede.

El problema de la educación como *experiencia colectiva*

Como vimos hasta aquí, el abordaje histórico y etnográfico realizado en el barrio Bancalari permitió el reconocimiento de un conjunto de iniciativas en torno a la *educación* que de manera diferencial y específica tuvieron como protagonistas a familias de sectores subalternos. El registro reconstruido desde las *relaciones y procesos cotidianos* pone de manifiesto cómo la *demanda por la educación* tiene lugar en el marco más amplio de disputa por otras *reivindicaciones* ligadas con

¹²⁰ El trabajo de campo en los barrios ubicados en las márgenes del río Reconquista, en los partidos de Tigre y San Fernando nos dejó testimonio de otras modalidades, además de la que presenté aquí, de la entrada y permanencia de la Iglesia Católica en la cotidianeidad barrial. Estas formas involucraron cuadros de la Iglesia Católica de muy diverso origen y posicionamiento diferencial dentro de la estructura eclesial. Por ejemplo mientras que en el Barrio San Martín la entrada se liga la entrada que concreta un grupo de mujeres de acomodada posición económica, residentes de un barrio residencial de San Isidro, devotas de la virgen en el Barrio Presidente Perón las iniciativas del apoyo escolar las impulsa un sacerdote y un grupo de jóvenes de la parroquia de un barrio lindante al asentamiento.

dimensiones estratégicas en los modos de vida de sectores desposeídos, entre ellas, el uso del espacio urbano, los servicios colectivos, la vivienda y la salud.

En el barrio Bancalari, las iniciativas en torno a la educación se activan al compás de procesos específicos de *organización urbana*. Distinguimos dos momentos diferenciales de organización del barrio, que también caracterizó a otros barrios del Gran Buenos Aires. Uno de los momentos tuvo lugar entre los años cincuenta y los sesenta cuando se lotean terrenos que compran a precios populares pobladores pertenecientes a la clase trabajadora. El otro proceso tiene lugar entre mediados de los 80 y el transcurso de los 90 y se trató de la toma no legal de terrenos, protagonizada por hombres y mujeres con condiciones de vida profundamente deterioradas, sin el goce de una cobertura mínima ligada a la seguridad social.

Aún en vista de esta correlación entre los procesos de suburbanización y la creación de espacios de escolarización en el Gran Buenos, considero que el registro de *lo urbano* no puede explicar por sí mismo la dinámica de estructuración de las demandas y acciones puestas en juego. En tal caso, la dimensión de *lo urbano*, cobra significación en tanto se constituye en el *escenario* en el que se despliegan los *conflictos* y las *luchas* frente a las condiciones desiguales en que se encuentran los sectores subalternos para el acceso a los bienes considerados necesarios. Entre ellos la educación.

Al respecto, la reconstrucción etnográfica en el barrio Bancalari nos permite reconstruir cómo las nociones sobre la *infancia* y la *escolarización* cobraron sentidos diferenciales entre los distintos sectores sociales en juego. Es importante decir que estas definiciones no implicaron una formulación fija en el tiempo, ni delimitada estáticamente por parte de cada conjunto social. Sino que más bien las ideas sobre la *infancia* y su *educación* tuvieron lugar en el marco de *las relaciones sociales* que cada sector o conjunto social estableció con otro.

Los vecinos más antiguos del barrio produjeron sus ideas sobre la educación en vinculación con los primeros maestros y directivos que llegaron a este paraje del

conurbano. Por cuanto aún cuando muchos de ellos estaban vinculados con distintas formas de participación política sus nociones asumieron los postulados de los directores y maestros que trabajaban en la zona. Más adelante los pobladores de la zona del asentamiento discutieron y configuraron sus ideas sobre el *cuidado de los niños y su educación* en simultáneo interactuaban en la cotidianidad del barrio con distintos actores ligados con la Iglesia Católica.

Estas interacciones implicaron una cadena de prestaciones, intercambio y también “deuda”, que más adelante ampliaremos, pero que pueden ser leídos a la luz del concepto de *configuración* de Norbert Elias (1994) por cuanto aluden a relaciones de reciprocidad e interdependencia entre hombres y mujeres convocados en una misma estructura de poder (Elias, 1994).

En algunos momentos la articulación entre los distintos conjuntos sociales, reunidos en una misma estructura de poder, se hizo más visible o identificable que en otros. Al respecto considero que la etapa marcada por los procesos de asentamiento en las décadas del ochenta y noventa muestra cómo, en algunas coyunturas, el análisis de los grados y niveles de participación resulta de complicada identificación. Tal como advertimos en el análisis las iniciativas en torno al *apoyo escolar*, no fue una obra totalmente a cargo de la Iglesia ni totalmente de los pobladores. Articuló en tal caso de forma muy compleja diversos modos de intervención. También emociones, sentimientos y experiencias.

Como lo especifica el autor Raymond Williams (1997 [1977]) “las formas sociales son más reconocibles cuando son articuladas y explícitas” pero sin embargo “existen experiencias para las cuales las formas fijas no dicen nada en absoluto, a las que ni siquiera reconoce”. No se trata de todas formas de una ausencia, sino de una *estructura del sentir*, por cuanto es “un tipo de sentimiento y pensamiento efectivamente social y material, aunque cada uno de ellos en una frase embrionaria antes de convertirse en un intercambio plenamente articulado y definido” (Williams, 1997 [1977]).

Según pudimos observar en el análisis realizado, el *problema de la educación*, en tanto dimensión disputada de la vida social, es a la vez que un producto social y cultural y productor de una experiencia vívida para los sujetos. Se trató de una *experiencia* hombres y mujeres concretos relataron, no como acontecimientos fijados con exactitud en el recuerdo, sino más bien como datos acumulados que fluyeron selectivamente en la memoria (Benjamin, 1986).

Las acciones emprendidas y vividas en el marco de las acciones de la Iglesia Católica y el proceso de asentamiento incluyeron *aprendizajes, experiencias, e innovaciones* que se fueron dando en el mismo proceso de participación por parte de quienes intervinieron, así como en la marcación de los límites establecidos en los complejos y cambiantes escenarios de fuerzas. Límites que según queda registrado en el proceso de organización barrial en Bancalari no implicaron la cancelación total de la emergencia de reivindicaciones y construcción de nuevas relaciones por parte de estas familias de la zona del bañado.

En Bancalari, en una coyuntura de conflictividad y asentamiento, como sucedió en muchos otros barrios del Gran Buenos Aires, tuvo lugar una serie de transformaciones, que, como Williams describe, “aunque son emergentes o preemergentes, no necesitan esperar una definición, una clasificación o una racionalización antes de ejercer presiones palpables y de establecer límites efectivos sobre la experiencia y sobre la acción (Williams, 1997 [1977]).

O en otros términos, siguiendo a este autor, las definiciones en torno al *problema de la educación* en la historia reciente de varios barrios del conurbano bonaerense implicó toda una *experiencia* por parte de los hombres y mujeres involucrados, semejante quizás a una *estructura del sentir*, es decir constituida por un conjunto de sentimientos, emociones, prácticas y relaciones entrelazadas y en tensión.

El registro realizado desplegó un conjunto de elementos que posibilitan definir al *problema de la educación* como *experiencia colectiva*. Es decir como *práctica*

social que reunió a distintos actores sociales que en parte compartían condiciones de vida semejantes y se relacionaron entre sí y también que entraron en relación con otros colectivos de distinta extracción social.

CAPITULO IV

Educación, modos de vida familiares y relaciones sociales en torno al *cuidado de la infancia*

Yo: qué me decías de tus hijos?

Alberto: Que yo para mis hijos...[se queda pensando] yo lo que quiero es que mis hijos, el día de mañana, no vayan a robar, no quiero que salgan drogados, tampoco quiero que me salgan vagos. Que salgan y que trabajen.

Yo: que trabajen

Alberto: Sí, no te digo que ganen mucha plata, pero al menos para defenderse en la vida y que el día de mañana estudien algo y sepan lo que es bueno. Eso quiero.

El interés por las *trayectorias educativas* infantiles nos acercó a un conjunto de actores significativos que sobresalen porque ponen en juego prácticas específicas, saberes y relaciones, que fomentan o inhiben determinados procesos y experiencias sociales en los niños. En los escenarios que abordé hasta aquí estos adultos se corresponden con los maestros de la escuela común, los maestros *comunitarios*, especialistas, y también con algunos representantes de la Iglesia Católica.

Sin embargo la experiencia escolar infantil también incluye a los adultos ligados con la vida doméstica de los niños. Nuestra propia experiencia escolar y social nos deja testimonio de la importancia que adquiere, al menos en nuestras sociedades, la *familia* dentro de la *educación* y la *escolaridad* de los niños. No parece necesario dar demasiados rodeos a este asunto. Sin embargo en esta tesis me interesa volver sobre el lugar de los adultos (del ámbito “próximo” de los niños) en el *problema de la educación* ya que a partir de algunas situaciones y relaciones que me deparó el trabajo de campo es posible problematizar -o seguir

problematizando-- algunas miradas (académicas, sociales y escolares) sobre esta dimensión de la vida social.

En el curso de la investigación la figura de los adultos/familiares de los niños se hizo presente de distintos modos. No dejó de ser una referencia por parte de quienes están a cargo de los niños en los espacios de escolarización. Para muchos maestros y directivos de la escuela común y también especialistas de los gabinetes psicopedagógicos con quienes conversé la *familia* fue prácticamente una mención (y condición) ineludible al momento de plantear los límites y posibilidades de la tarea de enseñanza. Esta percepción del lugar de la “familia” como “condición” para los aprendizajes tiene como contrapartida de la sensación de la “ausencia” y “falta de compromiso” e “interés” familiar en la educación de los niños que se generaliza entre los educadores.

Para buena parte de los maestros *comunitarios* con los cuales intercambié puntos de vista la *familia* no constituye necesariamente una tensión pero sí una problemática de preocupación e intervención. En los espacios *comunitarios* dirigidos a la infancia suele haber una compenetración importante (que por supuesto es compartida por muchos maestros de la escuela común) acerca de las condiciones de vida de las *familias* de los niños. Se realizan talleres, jornadas para la *participación comunitaria* y se buscan “soluciones” concretas a algunas problemáticas. Sin embargo la falta participación de los padres (al menos tal como se espera) en muchas de estas iniciativas produce desazón e incertidumbre por parte de quienes están a cargo de estos espacios *alternativos* a la escuela y se esmeran por lograr una convocatoria que sea “auténtica” a los intereses de las clases populares.

En las charlas que mantuve con los niños y niñas el tema de sus *familias* también fue central. En distintos momentos del trabajo de campo fui destinataria de extensos relatos que tenían como eje a la *vida familiar* y que los niños desgranaron mientras compartía con ellos sus recreos, horas libres y excursiones. Estos relatos, muchas veces vueltos una narrativa novelada (con introducción, conflicto y desenlace), intentaban ponerme en conocimiento de *reyertas familiares*, encuentros y desencuentros sentimentales y padecimientos

que en muchas ocasiones demandaron revisiones y re contrataciones con los niños acerca de mi trabajo (en algunos casos, con qué otros adultos poder contar)

Para el análisis que sigue tomé en consideración estas formas discursivas sobre “*las familias*” pero también el trato directo que mantuve con muchas de ellas durante el trabajo de campo. El desarrollo de la investigación, que incluyó especialmente el espacio barrial, me puso en contacto con múltiples instancias en las cuales los adultos vinculados con la vida doméstica de los niños *intervenían, mediaban o se hacían presentes* (o “no presentes”, según otras perspectivas) en la *educación y escolaridad infantil*. El registro de estos encuentros y los intercambios de puntos de vista que mantuve con varios adultos abren, según considero, nuevos matices para pensar las prácticas de las *familias* en la *educación y cuidado de los niños* y niñas de algunos barrios de conurbano bonaerense.

En este capítulo nos proponemos describir y analizar las prácticas y los sentidos que los adultos/tutores de los niños, cruzados por profundas condiciones de desigualdad, construyen alrededor de la *educación y escolarización* infantil en el contexto actual de transformación social. Algunas preguntas que comprenden este apartado se fueron definiendo en el curso de la investigación y tienen que ver con ¿Cuáles son las iniciativas y prácticas familiares en torno a la *educación y escolarización* de los niños? ¿Qué vinculaciones se establecen entre las condiciones de vida familiares (desiguales) y las acciones en torno a la *educación* y el *cuidado de la infancia*? ¿Quiénes son en definitiva los adultos que intervienen en las trayectorias educativas infantiles?

Considero que estas preguntas resultan particularmente sugestivas en el contexto actual en el cual se revitalizó, en el marco de las políticas de “equidad” educativa, el debate en torno al lugar de las familias en el *éxito y fracaso escolar* de los niños. Como lo señalan otros estudios, a través de nociones tales como *educabilidad y resiliencia*¹²¹, en los últimos años cobraron vigor un conjunto de

¹²¹ Según bibliografía especializada mientras *educabilidad* alude al conjunto de recursos, aptitudes y predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela

explicaciones que en definitiva terminan situando a las *familias* como eje principal para comprender (y responsabilizar) por qué la educación no es igualmente exitosa para todos, o por qué algunos sujetos en condiciones adversas son “exitosos” (Neufeld, Thisted, 2004).

Como señalan estos autores, se trata un conjunto de producciones, que propiciadas muchas veces por los organismos internacionales, termina traduciendo un problema social en un problema individual, sobre todo al omitirse las condiciones de desigualdad –en un sentido relacional-- en que se encuentran los sujetos a los que se responsabiliza (Neufeld, Thisted, 2004).

Desde la década de los 60 trabajos estadísticos y también cualitativos se propusieron analizar la asociación entre el origen social de los alumnos y el *logro escolar*. El estudio de James Coleman (1966) en tal caso se tornó paradigmático al depositar toda la explicación de los *éxitos y fracasos escolares* en los factores relacionados con el nivel socioeconómico de los niños (Coleman, 1966). Más adelante otros trabajos, también llevados a cabo en los países centrales, adujeron que no sería en sí mismo el nivel económico el factor determinante en el éxito de las *trayectorias escolares*, sino algunas variables familiares como el grado de *involucramiento* en la escuela y la transmisión de determinado capital cultural (Fraser, 1989).

En nuestro país, un conjunto de estudios se propusieron avanzar sobre los análisis deterministas (que sólo recuperan el nivel económico) en las explicaciones sobre los *rendimientos escolares*, incorporando para ello la noción Bourdieana de “capital cultural” (Cervini, Lopez, 2004). El rendimiento escolar no estaría totalmente determinado por el nivel económico sino que también incide (al menos relativamente) el “*envolvimiento familiar*”, es decir la capacidad y habilidad de las familias de “movilizar” ciertos recursos como la participación e involucramiento en la escuela (Cervini, 2002). Algunos interrogantes que dan por sentado estos estudios a mi modo de ver son ¿en qué consisten esas habilidades? ¿cuáles son en tal caso los modos de configuración

(Lopez, Tedesco, 2002), con la categoría de *resiliencia* se intenta exponer las causas por las cuales sujetos que estuvieron en condiciones ampliamente desfavorable en su niñez lograron como adultos una adecuada adaptación a la vida social (Melillo, 2001).

de esas “capacidades” y “habilidades”? Desde la perspectiva que manejan estos análisis es posible advertir como en definitiva cierran el registro de la “movilización de recursos” a la posesión o no de determinado capital cultural.

En este capítulo me propongo discutir estos y otros planteos que ligan estrechamente las posibilidades de “éxito” y “fracaso” escolar de los niños y sus *trayectorias educativas* al origen social o “cultural” de las familias. Por contrapartida la intención en este apartado es documentar el lugar de las familias en la educación de los niños pero en atención de las tramas relacionales que las vinculan con los espacios de escolarización. Esto implica atender no sólo a las prácticas y los sentidos que las familias producen alrededor de la educación, sino cómo los mismos se constituyen en el marco de la *experiencia formativa* que implica para los propios adultos el acceso a los espacios de escolarización.

Un interrogante que tuvo lugar desde el inicio de la investigación ha sido comprender qué contenidos asume para las familias el acceso a los diversos espacios dirigidos a la infancia, sobre todo teniendo en cuenta el escenario actual en el cual se modificaron abruptamente las relaciones con el mundo del trabajo y las protecciones sociales. En tal caso qué relación se establece entre la pérdida de estas protecciones y el acceso por parte de las familias de sectores subalternos a los distintos espacios de escolarización (que como vimos incluye a la escuela y también a los espacios por fuera de la escuela).

El objetivo es analizar entonces, desde un registro etnográfico, el lugar de las *familias* (o los adultos a cargo de los niños en el ámbito doméstico) en las construcciones de sentidos y prácticas en torno al “*cuidado del niño*”, al mismo tiempo que sus miembros son trastocados/ influenciados a partir de la *experiencia* que implica el acceso a los distintos espacios de escolarización¹²².

¹²² Desde la perspectiva que recupero, “familia” no se ancla necesariamente ni en las relaciones de parentesco ni en la co-residencia. Cuando aludo al espacio de la domesticidad o a la familia me refiero a cómo se va configurando cotidianamente un modo de producir y reproducir distintos procesos vinculados a la convivencia y a la satisfacción de necesidades materiales y simbólicas (Achilli, et al 2001). Sin dudas sigo los aportes de los trabajos antropológicos e históricos que señalaron y demostraron con solvencia el carácter histórico y de construcción social de las familias y los grupos de parentesco o domésticos (Strauss, 1986; Segalen 1986;

Para ello me dedicaré a reconstruir algunos cursos de acción de los adultos/tutores de los niños en torno a la educación y la escolarización, atendiendo especialmente las vinculaciones que se tejen entre las iniciativas y prácticas cotidianas con las condiciones y modos de vida familiares, y también con las transformaciones del entorno inmediato tal como son experimentadas y vividas por los propios sujetos.

“Educación”, “socialización” y “vida familiar”

Como mencioné con anterioridad, en una parte importante de la literatura que se difunde en el campo de la educación la *familia* aparece como *condición* y *factor* casi determinante de los logros en la escolarización infantil. Según algunos estudios *la escuela, en tanto experiencia educativa formal, requiere de la presencia y eficacia de la “educación primera [la familiar] para su desarrollo”* (Lopez, 2004, Tenti Fanfani, 2002, Lopez y Tedesco, 2002)¹²³.

Desde estas perspectivas, que recuperan, sin cuestionamiento, algunos supuestos que circulan en los espacios educativos, un adecuado desenvolvimiento de la *experiencia escolar infantil* demandaría no sólo del sostenimiento económico de la familia sino que el niño haya “internalizado” previamente un conjunto de valores, representaciones y actitudes. Es importante decir que estos valores se definen seleccionando a priori y sin ninguna argumentación sustentable algunos elementos de la *vida doméstica familiar*¹²⁴.

Estas apreciaciones se concatenan, como señalamos, con las solicitudes de muchos maestros, quienes en momentos de deterioro de las condiciones de

Bourdieu, 1998; Donzelot, 1999; Durham, 1998, Yanagisako, Rosaldo y Collier, 1997; Zonabend, 1992; Fonseca, 1998; Neufeld, 2001, Achilli, 2003).

¹²³ Como lo observaron otros autores, el “grupo doméstico” también cobra centralidad en el área de la salud tanto en la producción académica como en las políticas de intervención del proceso salud y enfermedad como causa de patologías y condiciones de “salud” (Menéndez, 1992).

¹²⁴ Por ejemplo, en estos trabajos suele afirmarse que para que el niño logre una adecuada participación en el proceso educativo resulta necesario que la familia “motive” sus estudios, que provea un “espacio saludable”, y condiciones de “estabilidad” en el funcionamiento del hogar, entre otros aspectos (Lopez, 2004).

trabajo, colocan a las *familias* como unos de los principales puntos de tensión y obstáculo para la enseñanza. Las familias no sólo no estarían proveyendo la colaboración que la escuela necesita sino que no estarían garantizando una adecuada educación en *hábitos* y *valores* a las nuevas generaciones. En definitiva un supuesto que hoy se revitaliza es la preponderancia que adquiere la *socialización primaria* (que supuestamente debe estar a cargo de la familia) en la conformación de la personalidad y posibilidad de aprender en los niños.

Si bien estas consideraciones (sobre las “falencias”, “ausencias”, “incapacidades familiares”) son extensibles a todas las clases sociales, recaen con particular fuerza sobre las familias cruzadas por condiciones de desigualdad. Como lo desarrollaron varios estudios, en distintos contextos y regiones, las *familias de clases subalternas* son las más desvalorizadas al momento de pensar en una “buena crianza” o “cuidado de la infancia” (Donzelot, 1999; Fonseca, 1998; Menéndez, 2001). Estas aseveraciones tienen como punto de partida una serie de presupuestos acerca de la vinculación entre la vida urbana y la pobreza con formas sociales de *violencia, el alcoholismo, el abandono y la desorganización* en la domesticidad.

En las conversaciones con los niños estas referencias no estuvieron ausentes. En la mayoría de las oportunidades (cuando no en todas ellas) fueron los niños los que iniciaban la charla *sobre las familias* y volcaban allí sus visiones y puntos de vista¹²⁵.

A través de sus relatos, en ocasiones extensos y en otros fragmentarios, los chicos aludieron tanto a sus momentos predilectos de la vida familiar como a aquellos que les dejaban sinsabores. Entre otros, las salidas (restringidas) a las casas de los parientes que viven en otras localidades y las noches (escasas) en las

¹²⁵ Un hecho frecuente durante mi trabajo de campo fue que al momento de encontrarme esperando alguna entrevista, generalmente en algún lugar prestado en la escuela o los espacios de *apoyo escolar*, los chicos se sentaran a conversar. En el comienzo de mi trabajo de campo, fue usual que los niños me comentaran algunos problemas familiares situándome como una trabajadora social o psicóloga de la institución. En tal caso no me pasó desapercibido la idoneidad con la cual los niños conversaban conmigo del otro lado de algún escritorio o mesa de trabajo. Hay que decir que muchas veces se trató de niños que efectivamente solían frecuentar los gabinetes psicopedagógicos que cuentan las escuelas de la provincia de Buenos Aires para la atención de niños con alguna dificultad en el aprendizaje o el “comportamiento”.

que se solicita alguna comida a domicilio fueron los momentos mencionados con mayor frecuencia por los niños como los preferidos, así como los momentos en que acompañaban a sus padres en las jornadas de trabajo, altamente precarias (trabajos en changas, cartoneo, contraprestación de subsidio estatal). Las referencias a los *problemas familiares* tuvieron lugar sobre todo en los relatos reconstruidos con mayor detalle por los niños de mayor edad.

Las *reyertas* familiares por algún problema de dinero o de índole sentimental, las *fiestas* familiares y entre vecinos los fines de semana, los exabruptos de los adultos vinculados con el consumo de alcohol, la violencia y falta de escucha fueron elementos recurrentes y vividos con mucha desazón por parte de muchos niños. Es claro entonces, que el reconocimiento de las *formas de vida familiar* no puede omitir la constatación de la experiencia de muchos niños de formas cotidianas de violencia, puestas de manifiesto en desvalorizaciones de todo tipo, arbitrariedades, abusos y atropellos, entre otros, a su sexualidad.

Éste es un hecho concreto y conocido en profundidad por quienes están en contacto con los niños (maestros, trabajadores sociales, psicopedagogos). Pero queremos discutir aquí las miradas anticipatorias, ultrageneralizadoras y estigmatizantes que asocian en forma directa a las clases subalternas con formas de vida *violentas* y *desorganizadas*¹²⁶. Asimismo, interesa cuestionar la tendencia a pensar las formas de vida de los distintos sectores sociales como conjuntos estancos, de “rasgos”, que además son “compartidos” y se transmiten a la siguiente generación prácticamente sin modificaciones, tendencia que renueva su vigencia una y otra vez. Un tercer aspecto es dilucidar qué hacen los chicos con aquello que reciben (valores, hábitos, costumbres). Como quedó demostrado en numerosos registros del trabajo de campo, los chicos y chicas recuperan, resignifican y desechan continuamente no solo los “valores” familiares, sino las prácticas y rutinas domésticas.

¹²⁶ Como lo abordan Menendez y Di Pardo (2001) *la violencia* como producción social y relacional no es una característica “cultural”, inmodificable y ahistórica de un grupo social restringido. Toda violencia se realiza a partir y dentro de relaciones sociales. Y sin en tal caso *la violencia* –y más aún las *violencias alcoholizadas*– son colocadas exclusivamente en los sectores subalternos, donde efectivamente operan, el problema, entre otros, es omitir o secundarizar la violencia estructural (por desocupación, pobreza, mortalidad infantil) que opera sobre estos grupos sociales (Menendez y Di Pardo, 2001).

En el desarrollo de la antropología, una serie de estudios centrados en los grupos sociales situados en contextos de pobreza urbana, han puesto el foco en las “*formas de vida*” y los “*valores*” de los sujetos, entendiendo estos valores como explicación misma de sus condiciones de desigualdad. Una evocación inmediata es la categoría ampliamente difundida de “*cultura de la pobreza*”, formulada por Oscar Lewis en 1959, que remite a los “*estilos de vida*” que, transmitidos de generación en generación a través de la socialización familiar, implican la perpetuación misma de la pobreza de ciertos grupos sociales (Lewis, 1972). Popularizado luego por un conjunto de autores, este concepto de una *cultura de la pobreza* pone énfasis en supuestas características de los oprimidos y pobres (entre otras *desintegración del grupo, resignación, fatalismo*) omitiendo sin lugar a dudas las condiciones estructurales de la opresión¹²⁷.

Más adelante, la categoría “*marginalidad*” se utilizó en las ciencias sociales para aludir a fenómenos --diversos entre sí --ligados con la pobreza, entre ellos, a los *estilos de vida* de quienes residen en los asentamientos urbanos ubicados en las periferias, a los modos de *sobrevivencia* de los sectores subalternos, a los grupos sociales que no participan plenamente en el aparato productivo (Lomnitz, 1987). Otros enfoques se centraron también en la “marginalidad cultural” aludiendo con ello a las formas de organización social de determinados sectores que se alejan de los valores de la sociedad global. Al respecto, la categoría forjada entre los setenta y ochenta: “*underclass*” pretende aludir a las “subculturas” que se encuentran en las grandes urbes entre las cuales es posible reconocer parámetros de *normalidad/anomalía* (Monreal, 1996).

Teniendo en cuenta estos desarrollos me interesa marcar cómo estos estudios configuraron un bagaje de argumentaciones que siguen vigentes y en definitiva terminan justificando de manera a-crítica la desigualdad. Como quedó

¹²⁷ Los antecedentes de las formulaciones de la *cultura de la pobreza*, como nos lo recuerdan otros estudios, deben buscarse en las enunciaciones de la Escuela de Chicago. Esta escuela, a través de la noción de “gueto”, es tributaria de la relación que se estableció entre determinadas “*patologías sociales*” (como la baja escolarización, el crimen, la violencia) y el “aislamiento” y “escasa participación” de los grupos pobres en las normas culturales de la sociedad mayor (Monreal, 1996).

explicitado unos párrafos atrás, la noción de *educabilidad* es paradigmática para dar cuenta de la reactualización de una perspectiva que coloca en los sujetos individuales las propias causas de sus situación social (Neufeld, Thisted, 2004).

En este capítulo, por contrapartida, la intención es desanudar las relaciones estrechas que cierta producción académica y del sentido común establece entre las *condiciones de vida* precarizadas de las familias y los *modos de vida* que los sujetos construyen en el marco de esas determinaciones sociales. Para ello recupero algunos trabajos que me anteceden y en los cuales el foco estuvo puesto en los estilos (Menéndez, 1998) ó modos de vida de los sujetos pertenecientes a los sectores subalternos (Fonseca, 1998)¹²⁸ sin suponer que se trata de repertorios estancos y conformados por comportamiento y prácticas homogéneas (Grimberg, et al, 1998).

Como exponen estos autores, que desarrollan parte de sus trabajos dentro del campo de la antropología y la salud, la atención a los modos de vida, implica captar no sólo las condiciones materiales en las cuales se inscriben las prácticas sociales sino junto con ello su historicidad y la significación que le otorgan los sujetos (Grimberg 1998). Recupero así esta noción que permite quebrar la noción determinista y unilineal de los condicionamientos materiales y hacer hincapié en la relevancia que tiene en tal caso para los sujetos como son vividos, experimentados y respondidos los procesos políticos, económicos y sociales.

En el apartado que sigue indagaré las relaciones complejas que se tejen entre las prácticas sociales dirigidas a los niños y los modos de vida familiares, en especial qué significa para los tutores el *cuidado de la infancia*” y su

¹²⁸ El trabajo de investigación de la antropóloga Claudia Fonseca sobre la “circulación de niños” en las favelas de Porto Alegre resulta muy sugestivo para el cuestionamiento de la relación estrecha que se establece, por ejemplo, entre la privación económica y las *formas de vida subalternas*. Sin embargo quiero plantear algunas diferencias. Aún cuando la autora se esmera en hacer explícito su interés por no presentar “modelos estáticos” ni generalizables de los modos de vida subalternos, a mi entender faltó un desarrollo más riguroso de determinadas relaciones sociales (por ejemplo entre los “grupos populares” y la escolarización masiva) que en definitiva deriva en algunas menciones esencializadas y totalizadoras de la “*familia popular*” o la *cultura de las clases subalternas*. De todas formas no quiero dejar de mencionar que por diferentes motivos su investigación fue un incentivo muy importante y significativo para la investigación que presento aquí.

“educación”, sobre todo en la experiencia de vivir en un barrio estigmatizado. Considero que este recorte resulta sugestivo porque el “lugar de residencia” ha sido --y continúa siendo-- para cierta producción académica y del sentido común una “dimensión” clave para la comprensión de determinadas “formas de vida”, desarrollo de “subculturas”, guetización de cierta población, etc¹²⁹.

Cuando “educación” es más amplio que escolarización: las nociones familiares en torno a un *niño bien cuidado* en la cotidianeidad de un barrio estigmatizado

El relato de María

Conocí a María en el año 2002. María, de 46 años, en esos momentos tenía dos hijos que iban a la escuela y al *apoyo escolar* en el barrio Bancalari. A su cargo tenía además tres hijos adolescentes (de 19, 17 y 14 años) y una niña más pequeña de tres años. Con María vivía también un hijo de 25 años que tuvo *de soltera*. En el momento de la entrevista María era beneficiaria del Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados y cumplía con la actividad “de barrido” de las calles del barrio. Su esposo, chofer de ómnibus, hacía varios meses que estaba sin trabajo. Antes había sido por muchos años obrero en una fábrica textil, hasta que cerró. María nació en Santiago del Estero, pero desde chica que está en Buenos Aires, *me pusieron a los catorce años con cama adentro y ahí me quedé*, me explica. Ella y su esposo actual llegaron al barrio Bancalari hace 15 años. En ese momento “tomaron” un terreno y de a poco pudieron construir la vivienda y ampliarla. Ahora la casa está revestida de material, pero adentro no tiene divisiones. Tiene una cocina pequeña que es también el comedor y tres habitaciones divididas con maderas. Los varones duermen en una pieza y las mujeres en la otra. María me cuenta que cuando llegaron dormían todos juntos, los cuatro hijos, ella y su marido en una cama de una plaza porque no tenían ningún tipo de posibilidad de conseguir algo más. *Por ahí teníamos un colchoncito y lo tirábamos en el piso*, me detalla, *cuando llovía teníamos que estar todos juntos porque no teníamos casi nada*. Hasta que, como me cuenta esta pobladora, por suerte al tiempo pudieron salir un poco adelante. La casa de María queda en la parte llamada “el fondo” en el barrio. Según María antes *el barrio era lindo, ahora no. Ahora se está poniendo jodido el barrio. Yo nunca había conocido lo que es droga, porque allá en Santiago del Estero, nada. Acá aprendí lo que es la droga*. Una de las mayores preocupaciones de María, además de la falta de trabajo es el cuidado de los hijos. Ella me cuenta que siempre *los crío bien, que la educación de los hijos es muy importante para ella*. La escuela también. María no quiere que les pase nada malo ni que se metan en problemas. El deseo de ella es llevar a los hijos a Santiago del Estero. Pero

¹²⁹ También considero este recorte significativo porque en el marco de los cambios en el régimen social de acumulación y orientación de las políticas sociales, sobre todo cuando se trata de la focalización de la población “objeto” y la transferencia de los recursos a programas públicos y no-gubernamentales que comienzan a gestionarse en forma descentralizada por los propios beneficiarios, “el barrio” como unidad o categoría de análisis se torna relevante en varios trabajos.

allá no hay trabajo. Ella piensa *si yo me voy con los chicos no hay trabajo para mi marido*. María me cuenta que ahora la están peleando, *uno tiene que salir adelante, porque la verdad es que nosotros damos un manotazo de ahogados, vio?* María además de tener el plan por desocupación vende huevos y pan que ella misma elabora. Sus hijas adolescentes dejaron los estudios, *sólo la de quince me estudia...* se lamenta. María me dice que a ella le preocupa que sus hijas hayan dejado la escuela. *Uno quiere lo mejor para ellos, yo quería que le siga, que terminen. "bueno vas a tener que buscar trabajo" pero no hay, por más que uno busque no hay. No sé, sólo cama adentro, pero no sé...* Con los más chicos está teniendo problemas, sobre todo con su hijo Damián de 12 años que no quiere seguir la escuela. Pero María dice que de ningún modo lo deja sin escuela. Ella quiere que terminen los estudios. Según María *"hasta el certificado, que lleguen hasta el polimodal. Después vamos a ver si sigue o no, ahora está en séptimo grado. Él es un hombre, lo necesita. Le digo, "por ahí vas a trabajar de chofer, de una cosa, no de ciruja" le digo yo.* María está convencida de la importancia de los estudios. Ella me explica *yo llegué hasta quinto grado. Éramos diez hermanos y mi papá no podía. Me dijo "Hija, vos tenés que ir a trabajar porque no me alcanza", estábamos en el campo.* Otro tema que la preocupa estos días es la alimentación. Ella me dice a veces no tienen sino para tomar mate, y que ella trata de hacer pan casero, *porque si yo gasto un kilo de pan a \$ 2, trato de ahorrármelo y esos \$ 2 lo pongo en harina... eso le llena más... yo siempre les digo "traten de comer en el apoyo". "Si ustedes comen bien en el apoyo y en la escuela y entonces a la noche comen pan con mate.* Al finalizar la charla María vuelve a plantearme sus temores con el barrio. Insiste que el barrio cambió mucho y que lo que más le preocupa es que los chicos más chicos se metan en *la calle. Como me explica María, "antes nosotros cuando llegamos había estos que te robaban la soga, los "sogueros" le decíamos en el barrio. Te sacaban la ropa, que no se podía dejar afuera. Pero ahora todo está en la esquina, están los chicos, mismo en la esquina de mi casa se ve. Yo siempre les digo a los chicos: "miren cómo terminaron esos, fíjense bien".* María cumple su contraprestación por el Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados con el barrido de las calles del barrio. Ella insiste en este punto en varios momentos de la charla *ahora conozco lo que es la calle, por eso digo que está podrido. Eso siempre les digo a mis hijos, que lo que se sea pero que no terminen en la calle.*

Los pobladores que habitan en las villas de emergencia y los asentamientos ubicados en la periferia de los distritos de Tigre y San Fernando, han recibido muy fuertemente, como parte de los sectores más empobrecidos, el impacto de las políticas de corte neoliberal, de trastocamiento de las protecciones ligadas con el trabajo y la ruptura de las protecciones sociales ligadas con la forma de intervención redistributista del Estado.

Los grupos domésticos que viven en esta zona se encuentran atravesados por condiciones de vida profundamente pauperizadas, la mayoría de ellos se instala en los asentamientos ubicados en las márgenes del Río Reconquista entre mediados de los años 80 y transcurso del 90 en el proceso de tomas de tierras que tuvo lugar allí. Como nos lo relataron los adultos que entrevisté, esto implicó un duro recorrido de instalación y adaptación a las condiciones profundamente adversas:

Nosotros vinimos acá [al Barrio San Martín, en San Fernando] en el 90, el 22 de mayo, entonces no había agua, no había luz... había agua pero era una canilla para las 40 familias que había ahí adentro, una canilla para el comedor, muy poca gente tenía. Aparte había una persona que se llama H que cobraba plata para que te conecten un cañito finito, que era el agua contaminada, después de lavar con toda esa mugre, esa agua era la que mandaba para acá. Para poner una casilla tuvimos que hacer varios pozos porque era muy difícil fijarla en el suelo. Nosotros veníamos de la villa de Virreyes y no podíamos creer cómo vivimos al principio acá. Los primeros tres años fueron un infierno, entre el olor, la quema, el quemadero del frigorífico [Cocarsa]. El polvillo que largaba el frigorífico te quedaba en la ropa. Además esto era un pozo y por cualquier cosa se inundaba. La gente que se ubicaba con una carpa pasó la peor parte” (Elisa, Barrio San Martín de San Fernando).

La mayoría de los habitantes con quienes me vinculé en el trabajo de campo se encuentran en la actualidad desempleados o bajo relaciones laborales precarizadas profundamente. Un número importante 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. Las actividades de cartoneo, si bien eran tradicionales en esta zona, se extendieron a un importante número de familias. En algunos casos la actividad de juntar cartones para vender involucra sólo a uno de los cónyuges, a veces a los dos, y también a algún otro miembro de la familia (generalmente hijos mayores y en menor medida los niños).

Prácticamente en su totalidad, las familias de los barrios que tomé en cuenta para el análisis son receptoras de diversos subsidios estatales vinculados con la alimentación, la desocupación y asistencia a la pobreza. Desde su creación en el año 2002, un alto porcentaje de los adultos que viven en esta zona recibe el plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados. Los adultos que entrevisté han obtenido el subsidio por desocupación de distintos modos, muchos a partir de los listados que abrió la municipalidad, otros por su participación en los movimientos de desocupados que hicieron base en los barrios en que trabajé en el marco de la crisis del año 2001¹³⁰.

Las condiciones y los tipos de contraprestación varían entre los beneficiarios de este subsidio, en un alto el porcentaje lo cumple con el barrido y limpieza de las calles del barrio o insertándose en instituciones sociales. Muchos hombres y mujeres con el correr del tiempo cumplieron la contraprestación del subsidio incorporándose a clases de alfabetización y cursos de formación profesional. Muchas mujeres lograron luego ser exceptuadas por problemas de salud, sobre todo vinculados con su nutrición¹³¹.

Cuando los adultos que tienen niños a su cargo me comentaron sus preocupaciones, un eje que sobresalió es el problema del trabajo y la desocupación. Básicamente muchos de mis entrevistados destacaron la falta de trabajo como acontecimiento desarticulador de prácticas que entendían como esenciales respecto *al cuidado de los niños*. Al respecto varios adultos señalaron las consecuencias que tuvo en faltas de ingresos en la salud de los hijos, sobre todo para que alcanzaran una “adecuada nutrición”¹³².

¹³⁰ En los barrios que comprendió el trabajo de campo se trató del Movimiento Teresa Rodríguez, Polo Obrero, el Movimiento de Desocupados de la Corriente Clasista y Combativa, la Coordinadora de Trabajadores Desocupados (CTD) Aníbal Verón (este movimiento sólo en San Fernando).

¹³¹ En un alto porcentaje los niños y niñas que viven en estos barrios padecen problemas nutricionales. También, aunque no se ha sistematizado la información, esta misma problemática recae en muchos jóvenes y adultos, sobre todo mujeres. Las Secretarías de Acción Social de los Municipios de Tigre y San Fernando pusieron en marcha acciones específicas respecto a la nutrición que se suman a los planes provinciales y nacionales ya existentes.

¹³² El problema de la nutrición fue progresivamente tomando protagonismo en las entrevistas y conversaciones informales a través del enunciado de los adultos que se auto señalaban como: “*soy padre de un chico bajo peso*”. La presentación de los padres a través de esta mención de “chico bajo peso”, fue recurrente en las conversaciones entre las mujeres mientras esperaban en

Sin quitar relevancia al problema del trabajo y la pobreza, cuando los adultos se referían a sus preocupaciones en torno a los niños, aludían casi inmediatamente a los asuntos del *barrio*, sus problemas y conflictos. En el relato de María incluido en este capítulo, en un sentido más delimitado --y a la vez denso en significación-- los comentarios hicieron referencia en forma recurrente al espacio de “la calle”.

Desde la perspectiva de muchos adultos, en la *calle* los niños pueden acceder a la droga, involucrarse en peleas y actos de violencia, y también allí pueden aprender a delinquir. Este planteo se pone en tensión con otras ideas que circulan en el barrio como, por ejemplo, las percepciones que muchos jóvenes y adolescentes tienen acerca de *la calle* como espacio de socialización y experiencia de vida.

Los barrios que tomé en cuenta para la investigación concentran con particular fuerza un conjunto de atributos vinculados con “la peligrosidad”. La ubicación de estas villas y asentamientos en la periferia de localidades como San Fernando, Tigre y San Isidro – que como dijimos resaltan por concentrar altos niveles de riqueza--, pero próximos a las salidas de acceso hacia la Ciudad Capital favorecieron su uso como “aguantadero” en la secuencia de secuestros extorsivos¹³³ que tuvieron lugar en los últimos años y el robo de autos para el desarmado y venta de sus partes, entre otros.

Estos hechos, difundidos ampliamente por los medios masivos de comunicación, fueron mencionados con frecuencia por mis entrevistados¹³⁴. No

el centro de salud, pero también en las conversaciones que mantenían con los docentes en los centros de escolarización y como mencioné en mis entrevistas. Debo decir que esta auto referencia se produjo en el momento de mayor cantidad de intervenciones al respecto del problema de la nutrición en los barrios por parte de Acción Social, del centro de salud, y a proyectos específicos del municipio. Corría el año 2003 y los niños recibieron distintos controles y programas compensatorios entre el centro de salud y los espacios de escolarización (como recibir la copa de leche dos veces) que se otorgaba a aquel niño con bajo peso, para lo cual la familia tenía que avalar con certificado probatorio.

¹³³ Desde fuentes oficiales y periodísticas la zona “roja” de los secuestros extorsivos fue identificada en reiteradas ocasiones dentro del radio que comprenden los partidos de San Isidro, Vicente López, Tigre, Pilar y San Fernando, los cuales lideran las estadísticas de este tipo de delito (Ver por ejemplo: La Nación, 24 de agosto de 2005).

¹³⁴ Un hecho disparador de las percepciones sobre la “peligrosidad del barrio” entre mis entrevistados fue el asalto que yo misma sufrí a fines de noviembre del año 2002 en el Barrio

sólo las conversaciones entre los adultos estuvieron permeadas por el problema de la *peligrosidad* sino que los propios niños fueron ávidos cronistas, en los momentos de clase, de los hechos policiales acontecidos en el barrio¹³⁵. El problema de los peligros de la calle, en definitiva, fue también el punto de partida de varias de las organizaciones sociales dirigidas a la infancia y a la adolescencia que funcionan en esta zona:

“Después [a inicios de los años 90] surgió el tema de que los chicos andaban mucho en la calle y era un momento donde había explotado todo ese tema de la bolsita con poxi-ran, por eso el apoyo escolar” (voluntario de Cáritas, San Fernando, 2003).

En la actualidad, en distintos espacios como la escuela y el centro de salud, circulan discursos en los cuales se establecen asociaciones directas entre los *modos de vida familiares*, la *pobreza* y la *calle*. Como lo manifestaron algunos educadores, muchos niños están desprotegidos porque los padres no miden los peligros de la calle “*los mandan solos a la escuela*”, “*los sacan a cartonear*”, “*están a cualquier hora, dando vueltas por el barrio, los dejan en la calle*”¹³⁶.

Sin embargo los adultos/tutores de los niños con quienes me vinculé en el trabajo campo expusieron una gama amplia y profundamente diversa de sentidos otorgados a la *crianza*, *el cuidado* de los niños y la *vida barrial*.

Un conjunto de investigadores han abordado en los últimos años los sentidos que cobra la vida cotidiana para quienes habitan en las barriadas populares o de la conurbación (Kessler, 2004, Merklen, 2005). Se trata de trabajos abocados

Bancalari mientras realizaba el trabajo de campo para esta investigación. Este hecho, que además incluyó una lesión severa en mi brazo, fue rápidamente divulgado en el barrio, mencionado en asambleas contra la “inseguridad” (sobre todo en barrios “vecinos”) y recordado por un tiempo prolongado por los pobladores del lugar y los responsables de los espacios de escolarización, tomándose como “parámetro” para la medición del nivel de riesgo de trabajar o vivir allí.

¹³⁵ En una serie de ilustraciones que fueron parte de un proyecto sobre “el barrio” propuesto por una maestra del *apoyo escolar* de Bancalari a alumnos de 11 y 12 años de edad, fue recurrente la presencia en las ilustraciones de helicópteros y móviles de la policía bonaerense, también escenas de algún robo y desarme planificado de autos robados.

¹³⁶ Recuperado en conversaciones espontáneas con maestros de las escuelas durante el trabajo de campo.

tanto a las formas de sociabilidad de los “jóvenes”, las “bandas” y los “pibes chorros” (Kessler, 2004, Alarcón, 2004) como a las “nuevas formas de política” o “politicidad” (Merklen, 2005). Estos trabajos se proponen analizar, tomando como apoyatura las interpretaciones que los jóvenes y adultos construyen al tiempo que transitan sus vidas en los barrios. Los autores mencionados también buscan complejizar la mirada estigmatizadora que recae sobre las villas y asentamientos, por lo que despliegan un conjunto de prácticas y estrategias concretas, ligadas con la solidaridad pero también con interacciones “obligadas” y estrategias de “evitación” (a partir de la conflictividad con determinados vecinos por ejemplo) que ponen en juego los sujetos (Merklen, 2005).

Consideramos que estos abordajes, si bien dan cuenta de algunos sentidos que circulan a nivel local y de las prácticas concretas que activan los sujetos, no logran explicar con qué procesos más amplios se relacionan las distintas estrategias o toma de decisiones. En un punto, en buena parte de esta bibliografía, no sólo el “barrio” adquiere una “entidad propia” (y abstracta) sino también las percepciones, interpretaciones y construcción de sentidos de los sujetos.

Por contrapartida con estos planteos, sostengo que los barrios que incluyeron el trabajo de campo son *transitados* y *vividos*, como todo espacio social, en de acuerdo con las condiciones materiales de vida de quienes lo habitan, pero también con las relaciones sociales que allí se ponen en juego. El barrio, en tanto espacio constituido a partir de las múltiples relaciones sociales que establecen diversos actores entre sí, incluye valoraciones identitarias, sociales y afectivas (Cravino, 2006). De acuerdo con Cravino, el espacio barrial es el entramado de actores, relaciones, experiencia y expectativas que configuran la vida cotidiana de sus habitantes (Cravino, 2006). No está definido de ante mano y mucho menos constituye un reservorio de experiencias vividas homogéneamente.

Como quedó expuesto en el relato de María, para un número importante de adultos entrevistados, las percepciones acerca de *la calle y sus peligros* se sustentan en un verdadero ejercicio –siempre reactualizado– de “contrastación” con otras experiencias vividas. Para muchos hombres y mujeres con los cuales

conversé, el *barrio* no constituye de modo alguno una entidad abstracta de “integración”, sino una realidad que puede ser descripta y comprendida a partir de “vivir allí” y de haber “transitado” por otros barrios, sobre todo en virtud de los continuos procesos de cambio habitacional. Esta suerte de *bagaje experiencial* se puso en evidencia en los intercambios que mantuve con varios padres y madres.

Siguiendo la tendencia de otros asentamientos del conurbano, un alto porcentaje de los grupos familiares de los barrios en los cuales se realizó el trabajo de campo, antes de habitar allí sufrieron sucesivos desplazamientos espaciales. Se trata, como lo abordaron otros trabajos, de biografías marcadas por un “nomadismo” (Achilli, 2005) que, sin embargo, en la zona de nuestro estudio no implica la imposibilidad de “fijar domicilio”.

A diferencia de las visiones que aún circulan en algunas instituciones educativas y barriales, las familias que habitan las villas y asentamientos en las márgenes inferiores del Río Reconquista no constituyen en la actualidad una población “golondrina”¹³⁷. Las familias que habitan estos asentamientos, una vez instaladas han mantenido una relativa permanencia en el lugar. Esto no quita que, a raíz de distintas problemáticas, como la búsqueda de mejores oportunidades de trabajo, problemas en la convivencia, y relaciones conflictivas con otros pobladores, algunos grupos domésticos pasen por nuevas relocalizaciones.

Para un número importante de entrevistados, los desplazamientos habitacionales constituyen hitos muy importantes en la historia familiar y en las iniciativas en torno a la educación. Esto ha sido también trabajado en otros estudios que muestran, a través del registro etnográfico, la relevancia que adquiere el eje trabajo-migración en la producción y reproducción de relaciones domésticas y las estrategias en torno a la educación por parte de grupos familiares pertenecientes a los sectores subalternos (Neufeld, 1992, Neufeld y Thisted, 2004, Cragolino, 2001, Achilli, 2003, 2005, Cerletti, 2005, Bernardi,

¹³⁷ Es decir aquella que va cambiando domicilio y residencia en forma regular debido a momentos de la producción, como es el trabajo de cosecha, por ejemplo.

2005). En definitiva, los modos a través de los cuales los grupos domésticos resuelven las rutinas cotidianas tienen como engranaje estos desplazamientos y la significación que les otorgaron los sujetos.

A la vez, fueron varios los adultos que relativizaron los problemas del barrio y los peligros de *la calle* exaltando justamente su permanencia – al menos relativa-- en los asentamientos que bordean al río Reconquista. El siguiente relato, que sintetiza analíticamente las conversaciones con el matrimonio González, condensa otros sentidos que los sujetos otorgaron a la vida en el “barrio”.

La entrevista con el matrimonio González

Yo había pautado la charla con Claudia, una mujer de 33 años, en el festival que organizó *el apoyo escolar del Bañado*. La casa de Claudia está a pocas cuadras del *centro de apoyo escolar*, en la zona del *fondo* del barrio. Sale a recibirme Claudia, al entrar a la casa, a medio terminar, me encuentro con su marido, Jorge que estaba arreglando un televisor. La pieza en la cual tenemos la charla es muy pequeña, tiene una mesa angosta y larga y unas cuantas sillas alrededor. Hay pocos adornos en las paredes y aun no están pintadas. El piso es de cemento mejorado. Frente al sillón esta la videocassetera, colocada en una de las paredes. Claudia comienza a cebar mate y se sienta a mi lado. La conversación comienza con ella sola, mientras Jorge da vueltas, finalmente se sienta también y participa junto con su esposa. Tanto Claudia como Jorge vivieron desde pequeños en el barrio Bancalari. Los padres de ambos habían logrado instalarse tempranamente en el barrio en momentos de los loteos populares. Sin embargo cuando Claudia queda embarazada la pareja no tuvo posibilidad alguna, en términos económicos, de acceder a la compra de algún terreno o alquilar una vivienda. Recién en el año 91, tras mantenerse cada uno por separado en el hogar paterno, compran una casilla que ubican en un terreno que ocupan de manera no legal en el barrio. Al momento de la primer entrevista ellos vivían ahí junto con sus 6 hijos: Juan (13), Oscar (12), Carla (10), Miguel (9), Jesica (7) y Johana de (3). Una de las cuestiones que le preocupa al matrimonio González es el tema de la salud de los chicos. Según Claudia, pasaron momentos *muy angustiantes*, sobre todo cuando internaron por distintos motivos y en hospitales lejanos del domicilio a dos de sus hijos. Jorge me cuenta que con el trabajo las cosas *están mejorando*. Jorge en esos días había conseguido un cargo temporario como personal de seguridad en una empresa privada. Su último trabajo había sido como repositor en el supermercado San Cayetano en Virreyes hasta que cerró. Tanto Claudia como Jorge están de acuerdo en que sus hijos sigan los estudios. Jorge insiste *quiero que estudien, que estudien todo lo que puedan... y después lo que quieran hacer... ellos sabrán*. Claudia también está de acuerdo que sigan lo que quieran aunque a ella le gustaría que sigan la universidad. Claudia y Jorge mandan a los chicos a la escuela del barrio, la misma a la que ellos

fueron de chicos. Aunque se hable mal de la escuela, a los hijos por ahora les va bien, pero reconocen que en tercer ciclo *el nivel de enseñanza baja totalmente* y que entonces están pensando en cambiarlos de colegio. A la vez, ése no les parece un cambio fácil: tienen miedo que sus hijos se sientan mal porque en otro colegio se van a encontrar con *otro nivel de cultura*. Para Jorge no es lo mismo estar en *la escuela del barrio que en un colegio privado, por ejemplo*. Para ellos la escuela del barrio cambió mucho, el barrio también cambió, *pero ellos están bien. Más o menos acá conocemos el ambiente, sabemos cómo movernos*. Según Jorge los chicos ya saben que tienen que convivir con eso, *acá los chicos vecinos pasan con la bolsita con poxi- ran. Entonces yo aprovecho y les muestro a mis hijos que en eso no tienen que caer*. A pesar de eso Claudia me dice que ellos saben cómo manejarse. *Nosotros llevamos a los chicos a todos lados. O van solos pero siempre están en algún lugar, llegan de la escuela, se van a lo de la abuela, a la mañana el apoyo, yo sé en donde están*. Jorge me explica que en momentos de mucho lío en el barrio, que no es siempre, todos en la familia se acuestan a las 8 de la noche y no pasa nada. *Ahora es un momento tranquilo en el barrio, por ejemplo*, me aclara Jorge. Claudia reconoce que anotaron a los chicos en el *apoyo escolar para sacarlos un poco de la calle*, pero que ellos, a pesar de todo, están tranquilos. Jorge afirma con mucha seguridad que él conoce quiénes arman bardo y quiénes no en el barrio, cómo son las relaciones y las peleas internas. *A mí me gusta que mis hijos se crien acá. Acá nos criamos también nosotros*.

Al contrario de los planteos que expusimos anteriormente, muchos adultos fundamentan sus nociones en torno a la “educación” y los “buenos cuidados” de los hijos en la experiencia de la permanencia, al menos relativa, en el barrio.

Entre quienes argumentaron su falta de preocupación –al menos excesiva– por los peligros de la calle a partir de su conocimiento local, sobresalen aquellos adultos que ya transcurrieron su infancia y/o adolescencia en el barrio, principalmente los hijos de la generación fundadora del barrio, así como los adultos que llegaron a esta zona del conurbano siendo niños o adolescentes en el proceso de asentamiento en las décadas de los 80 y 90.

El intercambio de pareceres sobre la *crianza y educación* de los hijos con el matrimonio González, resultó paradigmático en tanto sintetiza otras charlas y entrevistas que mantuve con adultos que llevaban un tiempo prolongado viviendo en el barrio, algunos desde niños.

Cabe decir que esta alusión al “conocimiento local” como estrategia que relativiza los peligros de “la calle” no se reduce “al tiempo de permanencia”, sino que más bien se refiere al grado de interiorización que muchos adultos reconocen tener de las interacciones cotidianas, las relaciones de alianza, conflicto y poder que existe entre distintos grupos o sectores del barrio. Esta percepción se resume en la frase que expusieron algunos entrevistados: *“no hay problema si uno sabe cómo viene la cosa en el barrio, a qué hora pasan las cosas y dónde”*.

Los pobladores de los barrios que recorrí comparten sin duda algunas constantes: una de ellas es la desigualdad de oportunidades y también el registro de los cambios en las formas de vida urbanas. Pero estas condiciones objetivas, como vimos hasta aquí, no determinan, de modo alguno, formas culturales homogéneas y fijas. 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, sino de sentidos construidos en contextos variables y ajustados a las experiencias de los sujetos, siempre renovadas y cambiantes.

Por ejemplo, las percepciones y construcción de sentidos en torno al *cuidado* de la infancia y *el barrio* adquirieron significados específicos para varios de mis entrevistados que al momento de conversar con ellos tenían un acercamiento estrecho con *la calle*, sobre todo a partir de determinadas actividades ligadas con la sobrevivencia. Concretamente nos referimos a los adultos que tienen niños a su cargo y que para asegurar la reproducción cotidiana familiar se dedican, entre otras actividades, a pedir comida o ropa a domicilios particulares, recolectar cartones para vender o realizar venta ambulante

Como se desprende de la trayectoria de Franca, una de mis entrevistadas, estas iniciativas que refieren a procesos de desigualdad social, son actividades que involucran interacciones y relaciones cotidianas y que incluyen también *formas de cuidado de la infancia*.

Cuando entrevisté a Franca, ella tenía 27 años y cuatro hijos. En ese momento esta mujer recibía el subsidio oficial Plan Más Vida. En procura de la obtención diaria de alimentación y dado que juntaba cartones y cables de cobre para vender, Franca transitaba un tiempo considerable del día junto a sus hijos en la calle. En el marco de “la calle”, las definiciones de Franca sobre la educación de sus hijos, y por contrapartida de lo que a veces se supone desde los espacios de escolarización, no sólo no se contradecían con las categorías socialmente avaladas sobre las formas adecuadas de comportamiento, sino que se articulaban con los modos socialmente “convenidos” de crianza:

“Ellos saben que si vamos a pedir ropa o a juntar, ninguno debe faltarle el respeto a nadie y todo anda bien” (de la entrevista con Franca, octubre de 2002).

La apropiación de sentidos sobre *la calle* incluye la puesta en juego de acciones e iniciativas específicas por parte de los adultos. Entre otras sobresalen los cambios en las horas del juego (de la hora del mediodía a la hora de la cena) y las rutinas de la casa (como cambios en la hora de acostarse y salir de compras), que según entendemos tienen lugar en el marco de las transformaciones mismas de las condiciones de vida en los escenarios urbanos. Así lo transmitió Carmen, una madre de cuatro hijos que vive en el barrio Bancalari:

“Cada vez más ves a chicos que viste crecer, que hoy tienen doce, trece años y están en la droga. Por ejemplo anteanoche le pegaron un tiro a un chico que yo conozco de chiquito. Está internado y a mi me duele porque yo también tengo hijos. Por ahí se le echa la culpa a los padres. La gente lo primero que hace es acusar, en vez de ayudar, acusa. Me da una especie de bronca, porque yo también tengo hijos. Nosotros con mi marido tratamos de cuidarlos mucho. Por ejemplo sólo los dejamos que jueguen en el patiecito que compartimos con unos vecinos. No es temor lo que tengo, precaución más que nada. Y si salen a jugar un rato a la vereda, yo estoy ahí como guarda espaldas, sentada ahí en la vereda... sino ¿sabés lo que hacemos con nuestro marido? Los sacamos a la noche, cuando él viene del colegio [un secundario de adultos]. Si

tenemos plata vamos a comprar una pizza y los chicos re contentos, les damos una sorpresa. Y comimos pizza, que sé yo ahí... al rato ¿vamos a sacar afuera a los chicos? Bueno dale... viste cuando está todo tranquilo, que parece que todos duermen. Bueno, como ahora la calle está toda iluminada, no sabés, salen a correr por las calles del barrio!”.

Como vemos, las definiciones de los adultos que tienen niños a su cargo respecto de la *peligrosidad* de la calle y la educación infantil más que reproducir sentidos imprecisos, aluden a categorizaciones que son construcciones hegemónicas y están en vinculación estrecha con la significación que adquieren las condiciones de vida por parte de los sujetos involucrados.

Los adultos a cargo de los niños con los cuales conversé *reflexionaron*, *produjeron estrategias* y ponen continuamente en juego *prácticas* en torno al *cuidado de los niños* que si bien se configuran sobre la base de las condiciones de vida de ningún modo implican repertorios estancos. Las nociones de los adultos, como veremos, no se producen en el vacío y mucho menos son el resultado de algún cálculo “racional” o meramente subjetivo. Más bien las nociones y prácticas tienen como fuente la *recuperación* —siempre activa— que los sujetos hacen —y sobre la cual continuamente *realizan revisiones*— de *experiencias transitadas* y *condiciones materiales vividas*.

En otras palabras, las perspectivas de los adultos en torno a las concepciones de un niño “bien educado” incluyen la vivencia del deterioro de las condiciones de vida y en ese proceso, también el lugar activo de su intervención subjetiva. Como veremos a continuación, las nociones parentales sobre la *educación* avanzan sobre dimensiones que en buena medida se pueden caracterizar por la relativa exterioridad de aspectos de lo doméstico, como es la “escolarización”.

1) Las familias y las construcciones de sentidos en torno a la “escolarización”

Los adultos/tutores de los niños con los cuales me vinculé en el curso de la investigación, al momento de conocerlos, venían estableciendo —y aún

establecen-- un conjunto de iniciativas, que más allá de la “crianza” y la educación, avanzan sobre la *escolarización* de los hijos¹³⁸.

Aún cuando muchas veces no se visibilice totalmente en los espacios escolares, los grupos familiares que habitan las villas y asentamientos de la conurbación realizan importantes esfuerzos para que los niños cumplan con su formación básica. Las acciones en torno a la escolarización, sostenidas cotidianamente y en el marco de magras condiciones materiales, incluyen entre otros la preocupación de muchos adultos por cubrir las necesidades de vestimenta básicas, la compra de útiles y materiales diversos (por ejemplo el libro de texto solicitado a inicios del año lectivo por la escuela) o la inscripción de los niños en otros espacios de escolarización complementarios a la escuela, como ya vimos los centros de “*apoyo escolar*”.

Sin dudas la crisis del año 2001 produjo, entre otros, que la concurrencia y el sostenimiento de la escolaridad tuviera un costo más alto para muchas de las familias. En los espacios de escolarización se vivió con mucha desazón la ausencia de los niños por falta de útiles, vestimenta o condiciones adecuadas en la alimentación. Sin embargo, como constaté en diversas oportunidades, la “escuela” fue un ítem de relevancia aún en familias marcadas por la desigualdad y que no eran reconocidas por los espacios de escolarización como “comprometidas” e “interesadas” en la educación de los hijos, sobre todo en vista de algunos datos de sus *modos de vida*.

En el año 2002 conocí a Carmen, una mujer de 34 años. Ella tenía tres niños, dos de los cuales asistían a la escuela común y otro más pequeño a un jardín de infantes comunitario. Carmen siempre vivió en el Barrio Bancalari. A diferencia de sus padres, ella con su esposo vivían en una casa prestada sobre un terreno tomado. En el transcurso del año 2002, Carmen, que en esos momentos estaba embarazada de su cuarto hijo, pasaba largas horas de la tarde en el centro de *apoyo escolar*. Se quedaba sentada, esperando la hora de salida de los chicos. De

¹³⁸ Como señalan otros estudios sigo la tradición antropológica de diferenciar “educación” de “escolarización” entendiendo a la primera como una noción más amplia que involucra a las prácticas cultural y socialmente construidas y que configuran a un sujeto como una “persona entendida” (Levinson y Holland, 1996)

a poco, comenzó a participar, dada su falta de recursos, del momento del almuerzo de los chicos. A cambio, ella prestaba alguna ayuda.

En las charlas que mantuve con Carmen, ella fue muy convincente acerca del lugar que ocupaba la educación de los hijos. Como lo relataron otros padres, Carmen expuso algunas reflexiones que ella compartía con su esposo acerca de los hijos:

“Yo lo que siempre pedí es que mis hijos sean algo en la vida, que se sepan defender solos, que terminen un estudio y que estudien algo, no como nosotros que apenas terminamos los estudios, que aprendan algo, no sé abogado!... que no sean un simple cartonero o albañil, viste porque si no, no van a tener salida”.

El interés por la educación incluye diversas valoraciones y niveles de preferencias. También, como sostenemos, un esfuerzo económico que recae con particular fuerza sobre estas familias de sectores subalternos:

“Ahora no están pidiendo nada en la escuela porque conocen el bolsillo de la casa, del hogar, saben que lo único que entra tiene que ser para la comida. O sea que ahora a ellos lo único que le pidieron fue el libro. Esas cosas, papel glasé, tijera, plasticola ya ellos ya la tienen. Si agarramos plata, mi marido me dice *“esto para las cosas de los chicos”, “esto para la comida”, “esto es para esto”*; la platita ya la repartimos, esto es para la cooperadora. Así todos los meses nosotros con \$150 pesos [del subsidio por el plan Jefe de Hogar Desocupado] pagamos la luz, fundamental, el agua (que viene \$12, nomás), después con los chicos no tenemos más gastos porque los libros ya zafamos, ya salimos. A Gabi le pidieron el Manual de Estrada de cuarto grado, ése se lo pudimos comprar. ¿Sabes qué lindo que está? Resulta que ya pagamos el de Damián y el libro no viene. Pregunté, pero la maestra me dice que el señor de los libros no viene, tampoco está viniendo la maestra o sea que la suplente no sabe nada” (Carmen, 7 de agosto del 2002).

Un conjunto de trabajos antropológicos han explorado los sentidos y las prácticas que las familias de sectores subalternos ponen en juego alrededor de la escolarización (Achilli, 2000, Achilli, 2003, Neufeld, 1992, Neufeld, 1993, Neufeld et al, 1996, Batallán, 2002, Cerletti, 2005, Bernardi, 2005, Souza Patto, 1991). Como registran algunos de estos estudios, las estrategias de los adultos alrededor de la escolarización incluyen la evaluación, valoración o evitación de las opciones de las escuelas a su alcance (Neufeld, 2000), que se construyen a partir de las posibilidades organizativas y económicas de las familias, las propias experiencias de los adultos y las percepciones particulares realizadas sobre cada institución (Cerletti, 2005).

En el caso de la familia de Carmen, ella con su marido decidieron que los niños vayan a la escuela del barrio. Esto no quita que estén al corriente de las visiones que circulan acerca de la escuela y que contrastan con otras escuelas de los barrios vecinos:

“Yo quería anotarla en la escuela 38 porque dicen que es buen colegio, que enseñan bien, pero ahora a la escuela de acá la están mejorando. Según se escucha, algunas madres están conformes y otras no con la enseñanza. Yo escucho en la puerta del colegio que se habla bien y a veces no. Yo los quería mandar a la escuela del otro lado de la ruta pero hay que ir el mismo día que anotan, a la madrugada, si no vas a amanecer ahí después no tenés lugar”.

Como pude constatar a partir de las entrevistas que realicé, la escolarización ocupa un lugar central en las prácticas y estrategias de los adultos vinculados a los niños en los espacios domésticos. Estas representaciones están asociadas a expectativas de movilidad social por parte de los adultos pertenecientes a sectores subalternos (Achilli, 2003, Cerletti, 2005). En buena medida la producción de las expectativas tiene como base los sentidos que los sujetos han otorgado a sus experiencias biográficas y cursos de vida (Batallán y Vargas, 2002; Achilli, 2003).

Además de expectativas, las iniciativas alrededor de la escolarización incluyen un conjunto de *demandas* concretas que en ocasiones los padres exponen –no libres de tensiones – en los espacios escolares. En buena medida las peticiones tienen lugar frente a algunas decisiones adoptadas, sobre todo por la escuela común, como cambios en los turnos de los niños o el rechazo de la matriculación de algunos de ellos.

En momentos en los cuales entrevisté al matrimonio Gómez ellos venían de transitar algunos episodios conflictivos con el director de la escuela de sus hijos. Roberto y Ana, tenían al momento de la entrevista siete hijos, cinco de los cuales iban a la escuela. También enviaban a sus hijos, a contraturno de la escuela, a un centro de *apoyo escolar*. Roberto y Ana solían recibir citaciones por parte de ambos espacios de escolarización ya que sus hijos, sobre todo uno de los varones, muchas veces se involucraban en peleas y molestaban en clase. Desde que sus hijos comenzaron la educación básica, este matrimonio envió a los niños siempre a la misma escuela y al mismo centro comunitario. Como lo explicaron ellos mismos, *son una familia muy conocida* por los responsables de los espacios de escolarización. A pesar de los años transitando la escuela, esto no impidió que se produjera una situación de tensión con sus autoridades frente a un cambio imprevisto de turno de uno de sus hijos:

Roberto: Lo que pasa es que a Luis me lo cambiaron de turno. Él iba al turno tarde desde que empezó. Por el simple hecho de que él tenía asma. Y el director decidió pasarlo a la mañana. Entonces yo me fui hasta la escuela a hablar con él y le dije: “A él no lo va a cambiar más porque va a arruinar todo, no puede haber tantos cambios”.

Yo: ¿y qué explicación le daban de los cambios?

Roberto: porque según él vino la inspectora y no podía haber muchos chicos a la tarde y poco a la mañana. Ahora yo le dije que en la carpeta que tienen de él [la ficha de salud] tienen todos sus estudios porque cada vez que Luis tenía algo (de su problema respiratorio) lo llevaba. Ud tendría que haber mirado la carpeta de Luis... *“pero las mamás de*

los otros chicos no quieren cambiarlo” “pero ¿ud me mandó a llamar, me mandó a preguntar si yo quería? Ud me mandó una nota, póngale un lunes, diciendo que el martes tenía que presentarse a la mañana que no vaya a la tarde”. Ahí mismo le dije “ud me hubiera comentado, se habla. Ud es el director del colegio pero no es dueño”. El director decide sobre los chicos. Yo digo que no es así.

Ana: yo el primer día que fui, fui sola porque él [su esposo] ese día estaba haciendo guardia y discutí con el director, con la secretaria de la escuela adelante. Le dije *“porque él tiene mamá y papá y somos nosotros los que decidimos. Ud no me lo puede cambiar o decidir sacar porque mi hijo no es un muñeco, que lo va a poner acá y allá”.*

La mayoría de las familias entrevistadas, en algún momento de las trayectorias educativas de sus hijos, tuvieron que resolver problemas específicos, sobre todo en relación con la escuela: cambios de turnos imprevistos, ausencias prolongadas de algunos docentes, cierre reiterado del establecimiento por problemas en la infraestructura, problemas de repetición y “conducta”.

Como también señalan otros análisis (Neufeld et. al., 1996), los vínculos entre los espacios de escolarización y las familias están atravesados por relaciones de poder y también hay en ellos márgenes de autonomía y en ese sentido incluyen situaciones de conflicto y momentos de negociación. (Neufeld et al. 1996).

Hasta aquí abordé algunas consideraciones y sentidos respecto a lo “escolar” y lo “educativo” construidos por los adultos que tienen a los niños a su cargo en el ámbito doméstico. En las conversaciones que mantuve con los tutores en el curso de la investigación, fue recurrente la explicitación de expectativas y demandas alrededor de la escolarización de los hijos. Pero también fue recurrente el énfasis en confirmar “roles” y “cumplimientos”. En el apartado que sigue me dedicaré a desarrollar lo que he definido como la *producción social de un padre responsable*, un procedimiento con múltiples aristas que permite dar cuenta cómo las nociones familiares sobre la educación se producen recuperando y resignificando categorías legitimadas sobre *el cuidado infantil*.

La producción social de un “padre responsable”

Las entrevistas con las familias tuvieron como punto de partida, sobre todo en el comienzo del trabajo de campo, el contacto directo en determinados momentos de la vida cotidiana en los espacios de escolarización. Las reuniones de padres, actos escolares, festivales y las muestras de trabajos de los chicos fueron acontecimientos que nos permitieron conocer a los adultos que tienen a su cargo a niños, sin que, en la medida de lo posible, hubiera ningún responsable o docente integrante de los espacios escolares¹³⁹ como mediador.

Si bien esta modalidad de encuentro nos puso en relación sobre todo con los “adultos” que efectivamente “asistían” a la escuela o al *apoyo escolar*, el acercamiento comenzó a tener lugar progresivamente a través de contactos por fuera de los espacios de escolarización y sus miembros a cargo. De todas formas y a pesar de mis esfuerzos puestos en ello, algunos momentos de las conversaciones estuvieron permeadas por un conocimiento previo por parte de los padres de cómo funcionan “las entrevistas escolares”.

Las entrevistas a los adultos versaron acerca de distintos aspectos de la cotidianeidad de la vida personal y familiar. Una opción metodológica fue no situar a la *educación* y el *cuidado de los niños* como eje central -e impuesto- en las entrevistas sino iluminar esta dimensión desde distintos tópicos, significativos para los propios sujetos, y vinculados con múltiples aspectos de la cotidianeidad. Sin embargo un hecho relevante en los intercambios con los tutores de los niños, sobre todo los iniciales, fue el énfasis que los adultos pusieron en enumerar y remarcar todas las acciones que “hacían” y que suponen un “interés” por la escolarización de los hijos:

“Señorita, los chicos estaban un poco flojos en la escuela, pero ahora andan bien, yo le miro los cuadernos, siempre, y voy a todas las reuniones que me mandan a llamar en la escuela, siempre que puedo yo estoy ahí” (Rosario, septiembre de 2003).

¹³⁹ Con ello quiero decir que no fueron producto de “derivaciones” ni de contactos por parte de los maestros.

“Doña, yo trato de mandarlos siempre prolijitos a la escuela, a veces no tenemos para lavar pero yo siempre trato de mandarlos bien. Bien peinados y con ropa limpia. A principio de año me gusta que estrenen guardapolvo nuevo. Siempre estoy atenta a las cosas de la escuela” (Norma, mayo de 2002).

Se trató, según considero, de una verdadera “puesta en acto”, que sobre todo tuvo lugar en el inicio de algunas entrevistas, hasta que ocurría un punto – interesante-- de inflexión en el cual variaba el tono y los tópicos elegidos. Entre otros “mirar los cuadernos”, “asistir a las reuniones y citaciones de los docentes”, “estar al tanto de los comunicados” y “ayudar a los maestros en todo lo que necesiten” fueron los enunciados elegidos por algunos entrevistados para comenzar la conversación. Cabe decir que esta enumeración tuvo lugar aún cuando ninguna entrevista a los padres se realizó en las escuelas a las que asistían los niños¹⁴⁰.

Los atributos de “responsabilidad”, “interés” y “participación” en tanto categorías sociales fueron recuperados por los adultos entrevistados en los términos que legitiman procesos de construcción más amplios. La mayoría de los hombres y mujeres con los cuales conversé realizaron formas socialmente convenidas “de ser padres” aún en situaciones reconocidas como de adversidad, tales como el cirujeo, hacinamiento, alcoholismo, involucramiento en actos delictivos.

La producción social de “un padre” responsable comenzó a ser un procedimiento –con múltiples aristas-- de gran interés para el análisis que presento aquí. Pude reconstruirlo en buena medida a partir de las conversaciones que mantuve con educadores y algunos especialistas de la salud y también técnicos de programas sociales que circulan por los barrios. También como estoy describiendo, a partir de los propios tutores. Escenas del trabajo de

¹⁴⁰ En una primera etapa, realicé las entrevistas con los adultos vinculados a los niños en los centros comunitarios de ayuda escolar, para pasar progresivamente a los domicilios particulares. Sobre todo en estas primeras entrevistas, yo también fui afianzando muy lentamente mi figura en el barrio.

campo terminaron por darme argumentos sobre este conjunto de prácticas – altamente activas de los adultos— que los llevan a constituirse en un “padre responsable”. Se trató de instancias del trabajo de campo, quizás más ajustadas a momentos de “sociabilidad” compartidos con los adultos/tutores de los niños, o alejados de los espacios dirigidos a la infancia, que justamente pusieron “en jaque” esta exaltación de la *responsabilidad parental*.

El paseo al Tigre, fue una instancia del trabajo de campo muy rica en significación y que dio pistas para analizar esta producción. Este paseo consistió en una salida organizada por un grupo de mujeres que venían trabajando en instancias de encuentro y reflexión con dos trabajadoras sociales del centro de *apoyo escolar* y un jardín comunitario. Terminaba el año 2002 y las trabajadoras sociales convocaron a distintas actividades a un grupo de mujeres cruzadas por algunas cuestiones *comunes*: algunas eran beneficiarias del reciente Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados y cumplían su contraprestación en estas asociaciones comunitarias, otras participaban de un taller de soja y huerta que se organizaba también en estos centros. Otras mujeres eran madres del *apoyo escolar* y *el jardín comunitario* que tenían algunas problemáticas comunes como la violencia doméstica y la desigualdad de género en el hogar.

A muchas de estas mujeres ya las conocía y hasta las había entrevistado; a otras las conocí allí. Pero de ningún modo pasaron desapercibidas las formas que lucieron, ni las conversaciones que se tejieron allí, ni los modos de interactuar. Lejos de los peinados prolijamente agarrados con cola (que sobre todo lucían los días de semana las mujeres que prestaban su contraprestación del plan), casi todas lucieron sus cabellos, largos y frondosos, sueltos. Ese día las mujeres hablaron de todo un poco, en voz alta y acompañando sus conversaciones con risas socarronas. También, por primera vez vi a muchas de ellas fumar. Las conversaciones cruzaron diversos temas. Hablaron un poco de los chicos, de las dietas y la tintura del cabello. No estuvieron ausentes algunas consultas que surgieron en forma espontánea por parte de las mujeres, tales como las formas del contagio del VIH (aún cuando muchas de ellas asistían a cursos que se ofertaban para estas consultas) y los procedimientos legales para terminar los

estudios (primarios o secundarios). Las mujeres hablaron algo de los maridos (y las faltas de “permisos”) y también de infidelidades o amores no correspondidos. Es complejo sintetizar aquella jornada, pero se trató de una experiencia saturada de componentes para pensar acerca de los sujetos, lo que en contextos y relaciones sociales específicos “son” y “hacen” y lo que se “pide” de ellos¹⁴¹.

¿Desde qué perspectiva de análisis recuperar estas definiciones locales aparentemente contrapuestas entre “demandas” (como vimos en el apartado anterior) y “cumplimientos” a las normas que imponen las distintas instituciones escolares? Como veremos a continuación, los enunciados de los padres se ligan en buena medida con procesos de construcción aún vigentes – aunque no absolutamente generalizables— de visiones homogeneizadoras y muchas veces estereotipadas que circulan en los espacios de escolarización y que aluden al “desinterés” de las familias de sectores populares por la educación de los hijos.

El relato de Rafael

Rafael tiene 47 años y es padre de dos chicos que concurren al *apoyo escolar del Bañado*, padrastro de otros dos adolescentes [hijos de su esposa] y tiene a cargo la crianza de una niña de tres años [nieta de su esposa]. Conozco a Rafael desde los inicios del trabajo de campo. En las horas de entrada y salida de la escuela y el *apoyo escolar* a Rafael se lo podía encontrar en forma

¹⁴¹ Otras escenas del trabajo de campo que me dieron sustento empírico para reconstruir la producción social de un *padre responsable* fueron acontecimientos que ocurrieron mientras estaba realizando las entrevistas a los familiares de los niños en sus domicilios particulares. Allí no sólo se producían comentarios “informales” en los cuales los adultos relativizaban frente a los niños varios “pedidos” de la escuela, sino que también fue frecuente que se mostraran críticos a algunas decisiones escolares, usando para ellos algunos chistes e ironías. Una escena muy elocuente de esta producción social de la “responsabilidad parental” fue la ocasión en que estaba entrevistando a A. (una mujer con varios niños en la escuela) y llega su esposo C. con uno de sus niños recién retirado de una institución barrial para chicos con problemas de “aprendizaje”. C., en ese momento, me hace partícipe de la conversación que abre con A. acerca de que se había “confirmado” la presunción que tenían ellos de que los maestros le iban a “preguntar” con “insistencia” sobre la lastimadura en el pie de su hijo. Cuando A. quiso saber qué respondió su marido, él nos comenta que por supuesto mintió y dijo que sí lo habían llevado el médico. C. con una sonrisa da terminado el asunto “así se quedaban “tranquilos”. Como después me lo detalla A., ellos lo estaban curando con la planta del “palan –palan” porque se trata de una lastimadura pequeña y que si se agrandaba lo llevaban a la salita, *pero imagínate* me comenta A., *que eso no le vamos a decir a la escuela ni a la psicóloga del chico, no?!*

casi ininterrumpida. Dentro del matrimonio, Rafael es el que se encarga diariamente de llevar y retirar a los chicos de los espacios de escolarización. Él tuvo un accidente de trabajo y ahora cobra una pensión. Su mujer, Lidia, trabaja en un colegio privado como personal de maestranza. Rafael con su esposa decidieron mandar a los niños a la escuela del barrio a pesar de que no tiene buena reputación. Según opina Rafael *“nadie tiene que decir nada de la escuela... que es la más vieja del barrio... es la escuela madre”*. Rafael también envía a los hijos al *apoyo escolar* del barrio. Rafael me cuenta que él tiene mucha ayuda de las maestras de ahí. El apoyo escolar *es como la segunda casa de los chicos*. Ahí juegan, los ayudan en la tarea y aprenden cosas. Rafael me cuenta que en su casa también los chicos hacen la tarea *como hay chicos de distinta edad siempre hay alguno que está ayudando al otro*. A Rafael le gusta que los chicos no *anden en cosas raras*. Así de simple dice. Él no los deja estar solos en la calle, sí asisten dos veces por semana al polideportivo del barrio, porque *ahí hay preceptores como en la escuela*. En los tiempos libres se quedan en la casa. Su familia comparte el terreno con otros parientes. Rafael me cuenta que ellos *no están en la gloria*, pero que tampoco están del todo mal. La casa tiene un pequeño patio. Ahí juegan los chicos en los ratos libres. Según Rafael *cuando no les alcanza la casa está la vereda*. Rafael me cuenta que él siempre está atrás de los hijos. Él insiste en eso a la vez que me dice. *Yo me tomo un vino, le soy sincero, pero primero están mis hijos, no el vino primero y después ellos*. Según Rafael no ve la misma actitud entre los padres del barrio. *“De tanto que ando en la calle— me cuenta Rafael— veo personas en el barrio que no lo acompañan al colegio, al apoyo, ni van a hacerlos atender al centro de salud. Andan ahí con el cartón [de vino], yo no, yo ando en la calle por necesidad pero los cuido”*. Frecuentemente, en las reuniones de padres organizadas por el centro de *apoyo escolar*, Rafael se desenvolvía como uno de los tutores más “participativos”. No dejaba de contestar a los interrogantes que formulaban los maestros y de insistir que él siempre estaba a su disposición. En esas oportunidades R mencionaba a sus vecinos frecuentemente. Cada vez que en las reuniones se aludía a la poca presencia de los padres, no dejó de exponer su posición. Según R nada lo sorprendía, ni que los padres no vayan ni que acompañen a sus hijos a la escuela, aún más si la ausencia provenía de familias que él conocía por transitar en el barrio y que según Rafael *casi demostraban no “ocuparse de los hijos”*.

Las afirmaciones de los adultos, lejos de las visiones que sitúan a las clases subalternas y sus “valores” por fuera de lo “socialmente convenido”, aluden muchas veces a discursos hegemónicamente legitimados. La producción social de *un padre responsable*, construida sobre todo a nivel de los discursos, contiene en sí varias dimensiones que enumero a continuación.

En primer lugar, se trata de una producción que está en estrecha relación con los postulados que circulan en los espacios de escolarización. Como anticipé en

la introducción del capítulo, en la escuela –y en menor medida en los espacios *comunitarios*, se divulgan definiciones y expectativas sobre el papel que deben cumplir los padres en la educación/escolarización de los niños.

Los discursos de los docentes de las escuelas y algunos centros *comunitarios* incluyeron en sus relatos varios reclamos hacia las familias, probablemente en sintonía con las condiciones precarizadas del contexto y el trabajo institucional. Según relataron en distintas ocasiones los maestros, ellos esperan que los tutores no sólo se encarguen de supervisar las tareas escolares, sino que al menos estén al tanto del rendimiento de los niños en las materias escolares, que cumplan con los materiales necesarios para el estudio y acompañen a sus hijos en la resolución de los deberes; que colaboren en la búsqueda de información complementaria, que también asistan a reuniones organizadas en distintos momentos del año, a las citaciones que se les hagan y a los actos escolares. Al menos, que firmen los comunicados anunciando la imposibilidad de asistir. El no cumplimiento de estas obligaciones es vivido con desconcierto y mucha preocupación.

Se trata de una preocupación del magisterio que debe situarse en el contexto actual, de profundos cambios sociales y fragilización de las condiciones de trabajo. Pero también constituye una preocupación que encierra varios supuestos y sobrentendidos. Algunos de ellos incluyen suponer que los “requerimientos” para una buena educación –con variaciones en el tiempo y el espacio -- son universalmente conocidos, acordados y aceptados por unanimidad.

Como lo aporta la historiografía de la educación, lejos de dar por sentada esta correlación entre las familias y las escuelas, el papel asignado a los adultos no viene de suyo ni se ha mantenido invariable en el tiempo. De hecho la organización del sistema masivo de escolarización hacia fines del siglo XIX implicó en nuestro país un debate y también una decisión política acerca del papel de los padres en la educación formal. Entre otras, la obligatoriedad escolar, que la ley 1420 estableció para la instrucción primaria, se sustenta en la convicción de que la sujeción del niño al orden de la civilización moderna debía

incluir la delegación de la educación de los niños por parte de las familias al Estado¹⁴² (Carli, 2002).

La *producción social de un “padre responsable”* se forja, como vemos, a la sombra de los preceptos de la escolarización *occidental y moderna*. Pero también, en buena medida, los adultos construyen y ponderan sus atributos de “responsabilidad” y “cumplimiento” amparándose en la diferenciación que establecen respecto a otros adultos del entorno próximo. En el caso que analizo aquí fue recurrente que los entrevistados se situaran como *padres responsables* en referencia y contraste con aquellos vecinos de los que se presumían acciones de “abandono”, “descuido” y “desidia”:

Estos últimos meses yo anduve con muchos problemas para acercarme a la escuela y hablar con los maestros. Se me complicó todo. Pero yo no soy de esas madres que no les importa nada de los hijos. Yo cuando puedo me doy una vueltita. La paro a la maestra cuando la veo en la calle y le pregunto *¿cómo está José?* Me pongo al tanto de las ejercitaciones y la conducta. Pero los últimos meses estuve jodida de salud y ahora me desconecté. Pero acá en el barrio a nadie le importa los pibes. Vos las ves acá en mi cuadra cómo las mujeres dejan a los chicos ahí nomás andar solos y sucios. Todo el día andan los chicos solos. La maestra las llama a las madres para las reuniones y ni se acercan a la escuela (Estela, San Fernando, agosto 2003).

La *producción social de un “padre responsable”* --producción en la cual los hombres y mujeres que entrevisté son engranajes activos-- tiene lugar también a partir de las operaciones del propio Estado. Para los hombres y mujeres de los sectores subalternos esta producción se cristaliza, por ejemplo, en programas compensatorios tales como el plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados. Derecho Familiar de Inclusión Social¹⁴³. Una de las características de este

¹⁴² Esta postura se contraponía a las costumbres que se venían llevando a cabo, por ejemplo, en las escuelas particulares del siglo XVIII en las cuales los docentes eran controlados por los padres de la elite y el Cabildo (Moreno, 2004).

¹⁴³ El Programa Jefas y Jefes de Hogar Desocupados, creado a través del Decreto N° 565/02, señala como objetivo: propender a la protección integral de la familia y asegurar la concurrencia

último programa activo de desempleo (vigente al momento de la presente investigación) ha sido poner el foco precisamente en la “protección integral de la familia”, y no ya en proyectos específicos como los anteriores planes (Trabajar, por ejemplo), centrando entonces la intervención en los propios beneficiarios como Jefes y Jefas Desocupados¹⁴⁴. Esto implicó para los sujetos que se encontraban desocupados, demostrar el cumplimiento de los requisitos a través de certificados probatorios, entre los que se encuentra el cumplimiento de la obligatoriedad escolar¹⁴⁵

Considero que la implementación de programas compensatorios que forman parte de los modos de intervención actual contribuye a reforzar esta *producción social de un “padre responsable”*, no sólo porque un “Jefe de Hogar” debe probar los requerimientos para el acceso al beneficio sino porque asegurar la escolaridad de los niños además de una obligación (o elección) es parte de la “contraprestación” por el subsidio recibido.

Los adultos con quienes conversé son concedores de estos “repertorios” acerca de un “padre responsable” que circulan explícita o implícitamente en los espacios de escolarización --y por supuesto en la “letra” de las políticas. En el transcurso de la investigación se dieron instancias y acontecimientos concretos en los cuales los adultos/tutores de los niños hicieron denodados esfuerzos por neutralizar algunos estigmas y presunciones de “no cumplimiento” que circulan en los espacios de escolarización. Entre otros, *mantener actividades de sobrevivencia en la calle* (como cartonear o ser vendedores ambulantes), *ser cónyuge o familiar de un sujeto que delinque* o *ser padre/madre de una prole*

escolar de los hijos que se encuentren en las condiciones previstas en el presente y propiciar, en su caso, la incorporación de los jefes y jefas de hogar desocupados a la educación formal o su participación en cursos de capacitación que coadyuven a su futura reaserción laboral.

¹⁴⁴ Dato aportado por Virginia Manzano en comunicación personal.

¹⁴⁵ Los requisitos para obtener el Plan Jefes o jefas de hogar Desocupados son: ser jefe de hogar, con hijos de hasta dieciocho años de edad o discapacitados de cualquier edad, o a hogares donde la jefa de hogar o la cónyuge, concubina o cohabitante del jefe de hogar, se hallare en estado de gravidez, todos ellos desocupados y que residan en forma permanente en el país. Los hijos en edad escolar deberán ser alumnos regulares y los hijos deben cumplir con el calendario de vacunación obligatorio (Ministerio de Trabajo, requisitos Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados. Derecho Familiar de Inclusión Social).

numerosa, son condiciones suficientes en algunas ocasiones para que se instale la “suposición” o “posibilidad” de una mala atención de la infancia:

“En el apoyo escolar me llamaron para una reunión sobre el cuidado de los chicos. Creo que no llamaron a todas las madres. Sólo convocaron a algunas que tienen problema de violencia familiar o problemas con los chicos. A veces me pregunto por qué me llaman a mí. En realidad me lo dijeron, porque “tengo muchos chicos”. Yo tengo 7 hijos pero los quise tener. Muchas veces tengo que aguantar malas caras cuando anoto a uno de ellos en la escuela, o cuando voy a la salita. Me retan porque tengo muchos hijos. Piensan que no los puedo tener, es cierto que con mi marido no nos sobra mucho pero nunca les faltó nada a los chicos. El problema que tenemos nosotros [con ironía] es que tenemos muchos hijos” (Claudia, agosto de 2004).

Como queda reflejado en el testimonio de Claudia, ser *padre de una “prole numerosa”* puede, de forma muy compleja, situar a un sujeto en un lugar de relativa “sospecha” sobre su idoneidad para una “buena educación” y a la vez posicionarla favorablemente en las prioridades para obtener los beneficios de alguna política compensatoria.

La producción social de *un padre responsable* involucra en definitiva a un conjunto de actores y discursos y es recuperado por los sujetos activamente. Se retoman todos o algunos de sus enunciados y no siempre. Para muchos es una opción objetiva y se cristaliza, siempre selectivamente, en prácticas. En ocasiones, la exaltación de “la producción social de un padre responsable”, contribuye a oscurecer un conjunto de variables y procesos que causan en buena medida que haya “incumplimientos” y falta de “responsabilidades”.

En la actualidad se ha generalizado la percepción de que los adultos que tienen a los niños a su cargo, a contrapartida de otros momentos históricos, *no muestran interés* por la educación de los hijos. Este *desinterés* se demostraría en la ausencia de los padres a las reuniones, la no firma de las citaciones ni los

comunicados, el hecho de no enviar en forma continua a los niños a clase, y por supuesto se hace evidente en los casos en los que directamente no los mandan.

En los últimos años, sobre todo en el marco de la crisis del año 2001, aumentó la cantidad de niños no escolarizados así como la discontinuidad en los estudios de muchos de ellos. Los programas oficiales en la provincia de Buenos Aires “Todos a la escuela” y “Todos a la escuela Aprendiendo” surgen al calor de un aumento de niños y adolescentes que abandonaron parcial o definitivamente la escuela.

Entre los adultos entrevistados, fue frecuente la referencia a algún episodio en la trayectoria familiar en la cual algún miembro haya tenido que dejar de asistir a la escuela. Casi en todos los encuentros que se realizaron en los domicilios particulares, y en horarios coincidentes con la escuela, me permitieron contactarme con los hijos e hijas adolescentes que habían dejado los estudios y se encontraban en el domicilio familiar sin ninguna obligación (laboral o no laboral) fija. En muchas familias entrevistadas también fue común que los hijos mayores hubieran abandonado la escuela de pequeños, mientras que en la siguiente camada esta situación se revierte.

En las familias, la no escolarización, el abandono de la escuela o las ausencias reiteradas tienen distintos motivos. Para muchos grupos domésticos, el no envío de los niños a la escuela se vincula con motivos que son considerados de fuerza mayor por parte de los adultos. Entre otros, episodios extremos (pero no por ello infrecuentes) como vivir un tiempo en la calle, no tener el calzado, la vestimenta adecuada y los útiles, son elementos que varios adultos señalaron como causales suficientes para no cumplir con la escolaridad:

“Yo viví un tiempo en lo de mi mamá, dos días en lo de mi hermana, y en donde podía. Hasta que lo conocí a él [la pareja actual] y vivimos un tiempo en la calle, llegamos a vivir en las estaciones de trenes. Mi esposo estaba desocupado completamente. A veces teníamos que pedir. Después conseguimos una casa prestada pero al cambiarnos acá nuestra hija mayor perdió las clases. Cuando nosotros nos mudamos

para Bancalari ella estaba en segundo, pero estábamos tomando el terreno y era muy difícil mandarla. Así que sólo la mandé medio año. Ahora está en tercer grado pero no sabe todavía leer ni escribir. La maestra me dijo que perdió mucho tiempo de clases, pero yo no la podía mandar” (Patricia, marzo de 2005).

“Este año mis chicos empezaron dos meses más tarde las clases. Yo fui a avisarles que no tenían ni útiles, ni zapatillas. Ellos me dijeron que muchos chicos no habían ingresado, que estaban en la misma situación. Porque estamos en una situación mala todos. Si apenas tengo para comer, no puedo comprarles útiles. Van a tener que aguantar. Y encima la señorita Cristina me dijo *“¿y porqué no lo manda en ojotas?”*, *“estamos en invierno, no pueden venir en ojotas. Hace frío. Aparte no le van a venir”*, le dije yo. Ellos no querían ir porque le daba vergüenza y a mi también. Les conseguí por medio de una madre, truequeando, cambié polenta y le conseguí las zapatillas para el Dami. Empezó el Dami y Juan ya no, no fue. Después empezó a ir Juan cuando le conseguimos zapatillas. Ellos querían ir cuando tuvieran zapatillas, cuando tuvieran carpeta. Yo y mi marido les decíamos *“por lo menos con unas hojas podrían ir, así no pierden”*. *“¿Cómo vamos a ir con una hoja, con un lápiz?”*, decían los chicos... todo un tema” (María, mayo de 2002).

Las peleas familiares, la violencia doméstica y la decisión de alguna mujer (o varón) adulto de dejar el hogar produce una interrupción –a veces prolongada– en la escolaridad de muchos niños. Si bien no se trata de episodios “distintivos” o exclusivos de las clases subalternas, la vivencia de las separaciones, el abandono del hogar y la violencia cobra sin dudas una mayor crudeza cuando además están atravesadas por relaciones de desigualdad. Como lo relataron muchas mujeres, el abandono del hogar por la acumulación de problemas con la pareja implicó directamente vivir en la calle, muchas veces acompañadas por parte de la prole.

También fueron frecuentes los relatos en los cuales la decisión de que los hijos no fueran a la escuela se ligaba con formas de “protección” –controvertidas para la escuela. Las peleas internas en los barrios, entre vecinos y bandas produjo en ocasiones la decisión de poner en suspenso la escolaridad de algunos niños:

“Los chicos [una niña de 12 años y un varón de 10 años] ahora andan bien en la escuela. Hace unos meses estaban muy flojos porque dejaron de ir. Yo decidí que no fueran un tiempo a la escuela. Porque resulta que nosotros hace unos meses andamos con problemas en el barrio. A mi hijo mayor lo asesinaron unos pibes del barrio. Son una bandita. Desde ese momento anduvimos con muchos problemas. Estuvimos meses durmiendo en el suelo porque nos baleaban la casilla. Tampoco pueden andar mis otros hijos solos en el barrio. Los saqué un tiempo de la escuela porque ahí iban también los hermanos de los pibes que mataron a mi hijo y se ponían a molestar a los chicos. Ahora un poco se tranquilizó la cosa así que volvieron a ir a clases” (Rosa, abril de 2003).

Otros episodios más corrientes como enfermedades, internaciones, controles médicos, tienen también un efecto bastante directo en la escolaridad (y su no cumplimiento) ya que por las condiciones precarizadas de vida y la cobertura en la salud su resolución resulta más prolongada en el tiempo.

Por contrapartida, hay actividades, circunstancias familiares y acontecimientos que si bien presupondrían el alejamiento de la escuela y la atención a la escolaridad ésta se mantiene prácticamente inalterable. En muchos casos que registré, el abandono del hogar por parte de algún adulto, el episodio de vivir aunque sea circunstancialmente en la calle, la disolución de la familia y el pasaje de la tutoría de los niños a un pariente o vecino no produjeron necesariamente el alejamiento de los niños de la escolaridad ni de los espacios de formación.

Por otra parte, hay que advertir que este fuerte supuesto que manifiestan algunos educadores acerca del “desinterés” de las familias y su falta de participación muchas veces se ponen en tensión con la concreción de formas

locales de “acercamiento” y de “interés” no siempre reconocidas y legitimadas como tales.

La observación de las entradas y salidas de los chicos de la escuela y los centros de educación complementaria permite aproximarnos al reconocimiento de cursos de acción cotidianos en las cuales, principalmente las madres, detienen sin previo aviso a las maestras de sus hijos y establecen conversaciones diversas sobre la educación y comportamiento de los niños. Me refiero a acercamientos que, aunque fragmentarios y discontinuos, implican desde quienes los realizan: “seguir de cerca las cosas de la escuela”.

Tal como se expresa en diversos estudios historiográficos, la emergencia de los espacios de escolarización modernos se asienta en la separación que se construye en las sociedades occidentales y capitalistas entre la “dimensión pública” de las instituciones del Estado y la “dimensión privada” del mundo familiar, así como la delegación por parte de las familias de la “educación formal” de los niños a actores sociales “especializados” (Gelis, 1992).

En nuestro país, como sucedió en el resto de los estados modernos occidentales, la educación sistemática de los niños en escuelas u otros espacios por fuera del hogar implicó la división de tareas entre el orden doméstico y el espacio “público” (entendido aquí como “no doméstico”). Junto con ello se fue configurando un sistema sofisticado, que además de derechos (a la educación por parte de los niños) estableció “deberes” y “obligaciones” a ser cumplidos por los padres¹⁴⁶ (Carli, 2002).

En nuestro país, dentro y fuera de la escuela, se fue imponiendo muy rápidamente un modelo de familia que representaba a las familias de las clases medias urbanas, más bien pertenecientes a las primeras generaciones de argentinos, hijos de inmigrantes que se vanagloriaban de formar el conjunto

¹⁴⁶ Progresivamente la formalización, centralización y masividad del sistema público de enseñanza incluyó un conjunto de recomendaciones y consejos, que se dieron a conocer a través de boletines oficiales y publicaciones especializadas, acerca de las responsabilidades y obligaciones de los adultos/tutores de los niños, entre otros de garantizar la asistencia a la escuela, mantener los buenos modales, inculcar el amor a la patria (Carli, 2002).

social que logró cierto ascenso social (Moreno, 2004). Se trata en definitiva de la ponderación de un núcleo familiar compuesto por un matrimonio permanente, con su prole, viviendo bajo un mismo techo, y en donde los papeles sociales (del género y la generación) estuvieran bien definidos¹⁴⁷.

Como hemos ido señalando en estas páginas, en buena medida, las expectativas que circulan en los espacios de escolarización incorporan de manera compleja las visiones socialmente adecuadas de “ser familia”. Como veremos, estas visiones se juegan en las interacciones que se tejen en la cotidianeidad entre los adultos involucrados en torno al *cuidado* de los niños.

La “participación” y relaciones de intercambio en torno al *cuidado del niño*

Hemos señalado al comienzo del capítulo que una de las dimensiones de sensible tensión entre los espacios de escolarización y las familias se refiere a la *falta de participación* de los adultos a cargo de los niños en determinadas actividades y espacios, al menos en las modalidades esperadas por los docentes y educadores.

Un conjunto de estudios dentro del campo de la educación y la psicopedagogía vienen abordando en los últimos años la relación entre el mundo doméstico/familiar del niño y los espacios escolares y barriales de socialización (Dabas 1998, Fernández 1989). Estos trabajos parten del interés por resolver las dificultades de aprendizaje de los niños y en ese sentido sobresalen por las formulaciones de tipo prescriptivo que realizan, en las que las relaciones son leídas en términos de las potencialidades –libres de contradicción- de formas alternativas de trabajo como son la cogestión (Dabas op. cit) y la configuración de redes (Dabas y Majmanovich 1995).

¹⁴⁷ En esta campaña de difusión del modelo ideal de familia los textos escolares van a ocupar un lugar muy importante. Vehiculadores de valores y concepciones de la vida social, los libros de lectura que acompañan la enseñanza de las primeras letras –y la culminación de la enseñanza elemental- portan entonces no sólo ideas sobre la estructura familiar “más adecuada”, sino sobre el estatus social de la mujer y el varón (Siede, 1998, Wainerman y Heredia, 1999).

En los últimos años, asimismo se acrecentó el número de programas a cargo de la cartera educativa nacional alientan la mutua colaboración entre las familias y la escuela. La producción de cuadernillos, material gráfico que busca dar pistas para rever las dificultades y contradicciones que encierra hoy la relación entre las familias y las escuelas, sobre todo advirtiendo la posibilidad de construir renovados vínculos y espacios de encuentro¹⁴⁸.

En este apartado intentaremos desarrollar un tipo de análisis que permita rever la fuerte centralidad que adquiere en diversos estudios y políticas de intervención la “convocatoria” como dimensión casi exclusiva de explicación de los límites y posibilidades de la *participación* de las familias (o tutores de los niños) en contextos escolares específicos.

La hipótesis que orienta este apartado destaca que las interacciones entre las familias y los espacios escolares se organizan en buena medida sobre la base de un conjunto de obligaciones sociales y sentimiento de “deuda”, que sobre todo tiene lugar cuando las relaciones de intercambio desiguales se invisten en términos personales y de proximidad (o “equivalencia”/ “horizontalidad” entre los actores).

Los padres se relacionan con los maestros de los niños en distintas instancias de la cotidianeidad, principalmente cuando son citados o convocados por los responsables de los espacios de escolarización. En la escuela estas convocatorias son puntuales y se producen cuando el maestro tiene que comunicar determinada información a los padres o pedirles colaboración por los *problemas de conducta o aprendizaje* en los niños. La presencia en varias de estas reuniones organizadas por los espacios de escolarización nos permitió hallar algunos procedimientos que, si bien se exponen con algunas variaciones relativas “al docente” que convoca, mantienen algunos elementos de continuidad entre un curso y otro o establecimiento¹⁴⁹.

¹⁴⁸ Un ejemplo de la producción de material sobre la relación entre las familias y la escuela es la colección “Juntos para mejorar la educación” y “Familias con la escuela”. Ver <http://www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html>

¹⁴⁹ Como registré en una de las escuelas ubicadas en el distrito de Tigre, faltaban pocos minutos para que comience la reunión que había convocado el maestro de 3º año. Algunos padres

Como transmitieron repetidamente los maestros, son muy pocos los padres que asisten a las reuniones o citas pautadas desde la escuela¹⁵⁰. Desde la perspectiva de los adultos entrevistados, distintos motivos (como estar ocupados, no poder dejar a los niños más pequeños solos en casa o no tener interés) hacen que muchas veces no cumplan el llamado:

Yo: ¿Y hubo reunión de padres?

Norma: sí, pero yo no fui, ese día estaba lavando y me olvidé de la reunión, hablaron del problema de los tres turnos y que falta que terminen de hacer los salones [la escuela se encontraba en remodelación]. Pero yo siempre trato de ir a la escuela y charlo con las maestras, si tengo alguna duda voy y pregunto.

Yo: ¿Tenés que ir en algún horario especial o en cualquier momento?

Norma: cuando pasa algo especial voy en cualquier momento, si es una reunión ya tenemos un papel afuera que te avisa.

Yo: ¿son seguidas las reuniones?

Norma: no, muy seguidas no son.

Yo: ¿y las reuniones de qué se tratan?

Norma: La otra vez que fui, yo estaba intrigada, pero no era para nada importante. Citan para saber si estamos conformes con los chicos, sus formas de comportamiento.

Yo: ¿Y vos Norma qué esperabas?

esperaban en silencio dentro del aula. Los cinco padres que había (un hombre y cuatro mujeres) se acomodaron en los pupitres de los hijos. Cuando entra el maestro, los saludó cordialmente y con su registro de los niños del curso comprobó qué tutor se había acercado y cuál no. Luego el maestro optó por comenzar con las informaciones que supuso como más urgentes (la reorganización de los horarios de comedor, la necesidad de que los chicos traigan los útiles necesarios y el pago de cooperadora). Una vez realizados estos anuncios el maestro pudo dedicarse a lo que definió como más significativo de la reunión: su propuesta de trabajo. Los padres escucharon hasta que terminó de hablar el maestro sin interrumpirlo. Una vez que dejó de hablar, una madre consultó por el comportamiento de su hijo. Otra más bien estaba preocupada por la falta reiterada de clases. El maestro contestó esas dudas y cerró la reunión con la entrega de boletines. Luego a mí me comentaría en extenso su desilusión por la ausencia de los tutores a las citas que él y sus colegas hacen (del registro de trabajo de campo realizado en septiembre de 2004).

¹⁵⁰ En su investigación, realizada desde un enfoque etnográfico, L. Cerletti plantea la hipótesis de que las culpabilizaciones mutuas entre adultos a cargo de niños y docentes/educadores, y los conflictos que se registran entre ellos, están relacionados con los procesos de subsidiariedad estatal y de transferencia de responsabilidades a planos individuales de acción, con los cuales se agudizan las tensiones y disputas en torno a los procesos de educación y escolarización de los niños (Cerletti, 2005, 2006).

Norma: yo no estaba muy conforme con la escuela, porque yo quería anotarla en la escuela 38 porque dicen que es buen colegio, que enseñan bien, pero ahora acá están mejorando, pusieron estufa en todos los grados, quizás mejore también la enseñanza (Norma,).

La entrada de un niño o niña a la escuela o un centro de *apoyo escolar*, como fuimos advirtiendo, es el desencadenante de una trama densa de intercambios entre los adultos/tutores de los niños y los responsables de los espacios de escolarización. Estos intercambios, si bien incluyen a todos los espacios educativos, recae con particular fuerza en los centros *comunitarios* para la atención de la infancia.

Según recuperé de las conversaciones que mantuve con muchos hombres y mujeres de los barrios que comprendió el trabajo de campo, el envío de los niños a los espacios de *apoyo escolar* implica la conformidad en torno de que estos espacios son el lugar más adecuado –luego o antes que la escuela-- para la formación y contención de los hijos, consintiendo en su importancia para el acceso a los aprendizajes escolares y también otros conocimientos¹⁵¹.

Los centros de *apoyo escolar* no funcionan sobre la base de la normativa vigente en la escuela común de la “obligatoriedad” de la asistencia. Sin embargo, la presencia de la mayoría de los niños en un espacio de ayuda escolar es prolongada en el tiempo. De hecho, para muchas familias la decisión de que sus hijos asistan a un centro *comunitario* involucra a las distintas camadas que componen el grupo familiar. En ese marco, las relaciones entre los adultos y los maestros de los centros de educación complementaria suelen distinguirse por su fluidez y sostenimiento en el tiempo. Y si bien la creciente formalización de estos espacios de escolarización implicó la entrada de especialistas y docentes titulados, los encuentros entre los maestros del “apoyo” y los padres hablan de relaciones que sobresalen por ser significativamente estrechas y flexibles (en los tiempos y espacios de encuentro), si se las compara con las que se dan en la escuela como “institución formal”.

¹⁵¹ De hecho la inclusión de los hijos en un centro de *apoyo escolar* a contraturno de la escuela común muchas veces se elige aún cuando implique la renuncia de la presencia de los niños en el hogar y su eventual ayuda en los quehaceres domésticos o en las actividades que los adultos realizan en la calle como el cartoneo, pedir comida y ropa en casas particulares.

En momentos de crisis económica y política que en nuestro país tuvo su momento de fuerte tensión hacia fines del año 2001, los centros de *ayuda escolar*, junto con muchas escuelas, comedores e instituciones religiosas, fueron también espacios a los que recurrieron diversos grupos de familias ante la urgencia de suplir algunas necesidades inmediatas. Entre otros, hubo pedidos más intensificados de útiles, calzado y vestimenta e incluyeron la solicitud, por parte de algunas familias de raciones de comida, ofreciendo cualquier tipo de colaboración a cambio. Durante el período que va del año 2001 y el transcurso del 2003 varias mujeres concurrían asiduamente a los centros comunitarios de *apoyo escolar*, donde prestaban alguna colaboración en la cocina, en la limpieza o distribución de la comida a los niños a cambio de un recipiente con comida que permitiera ampliar la asignación diaria de la alimentación familiar.

La presencia prolongada en los barrios de la periferia de los distritos de Tigre y San Fernando me permitió advertir cómo la relación entre adultos y los responsables de los espacios de escolarización incluye momentos de consulta e instancias de agradecimiento, pero también altercados y situaciones de conflictividad que hasta pueden derivar por parte de algunos tutores en la “amenaza”¹⁵² de apartar a los niños de las instituciones. Generalmente se trataba de una advertencia cuyo punto de partida era el malestar expuesto por algunos padres por la intromisión, entendida como desmedida, de los maestros en la vida privada familiar.

En un sentido inverso, muchas veces los altercados tenían como origen la propia decisión de los responsables de los centros *comunitarios* de dejar en suspenso la inclusión de algunos niños, sobre todo ante la falta de colaboración de los padres frente a algún pedido específico por problemas en la conducta o comportamientos de los hijos. Como mencioné, en estos centros los docentes dedican buena parte de su tiempo a planificar y trabajar un tipo de *convocatoria* hacia las familias que se diferencie del formato habitual que utiliza la escuela y

¹⁵² Aludo al término de “amenaza” por los tonos de voz y los términos usados por los tutores en momentos que presencié, cuando algunos padres comunicaban que retiraban a los hijos del lugar, confirmando que “lo harían” aún cuando los maestros comunitarios insistieran –como en otras ocasiones-- que no los saquen.

en ese sentido se espera una respuesta efectiva por parte de los tutores de los niños.

Sea por un motivo o por otro, un dato que resulta importante resaltar es que la retirada de los niños, por ejemplo, de un centro de *ayuda escolar* implica, las más de las veces, su retorno e incorporación en períodos que, si bien varían en el tiempo, son relativamente inmediatos. Resulta difícil explicar por qué los tutores o los maestros deciden la permanencia o no de los niños en un espacio comunitario. Y aquí no me detendré en ello. Más bien quiero tomar este suceso como analizador para dar cuenta cómo, en buena medida, las decisiones en torno al cuidado de los niños se inscriben en una trama compleja de obligaciones y normas sociales sobre “cumplimientos” y “responsabilidades” que no pueden verse por fuera de relaciones de prestación y contraprestaciones y desigualdad social.

Para ello me detendré en el relato de Clara, una mujer que vive en el barrio Baires, en Tigre¹⁵³. Cuando conocí a Clara, ella tenía 31 años. En ese momento estaba intentando aprender a leer y escribir. Su madre dejó de enviarla a la escuela cuando ella estaba en tercer grado. Según opina ella, todo el problema en su familia comenzó cuando su madre se enamoró de un hombre del barrio y se separó de su padre.

Clara está en pareja desde hace 15 años con Alberto y juntos tienen 9 hijos. Ella vive junto con su esposo e hijos en una casa muy precaria con dos habitaciones y un baño. Desde hace mucho tiempo su marido no consigue trabajo fijo y hoy es receptor del Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados. A este único ingreso familiar se sumaron las ventas que Clara comenzó a realizar de unos productos de cosmética que ofrecía a domicilio. A partir de esta actividad Clara empezó a asistir a unas clases de alfabetización que ofrece la escuela de sus hijos más pequeños.

¹⁵³ El análisis que sigue se basa en los registros que pude construir de los encuentros cotidianos entre Clara y los responsables de los espacios de escolarización (de la escuela y el apoyo escolar) entre fines del año 2001 y el 2005 así como la secuencia de entrevistas que realicé en su domicilio particular entre el año 2004 y 2005.

En el período que entrevisté a Clara, ella tenía cinco hijos que concurrían a la escuela básica común. Clara los enviaba a la escuela del barrio, la misma a la que ella asistió y abandonó de niña. Ella concurría en forma frecuente a la escuela, y de vez en cuando tenía discusiones acaloradas con la directora por los problemas de conducta de los hijos. Estas discusiones alcanzaban niveles agudos de intensidad. En alguna oportunidad Clara tuvo problemas de presión que *la llevaron prácticamente al desmayo*.

Clara enviaba desde hacía varios años a sus hijos al centro de *apoyo escolar* “del Bañado”. Ella se enteró de la existencia de este centro porque los compañeros de escuela de sus hijos se referían a él en las clases de la escuela. Clara estaba satisfecha de que sus hijos concurrieran a un centro para la ayuda escolar. Ahí pueden orientarlos en las tareas que pide la escuela y que a ella le cuesta mucho acompañar por sus carencias en la alfabetización. También, según me confió, le gustaba porque en *el centro aprenden muchas cosas, algunas antes que las estudien en la propia escuela*. Además gracias al *apoyo escolar* sus hijos realizaban muchas actividades y conocen lugares de la ciudad que ella misma *no conoce y adonde no los podría llevar*.

En el curso del trabajo de campo mis encuentros con Clara fueron frecuentes. Ella acompañaba a los chicos a la escuela y al centro *de apoyo escolar del Bañado* prácticamente todos los días. En el momento de entrada en este centro, al mediodía, ella se quedaba unos minutos en el portón y conversaba con los maestros que están a cargo de los niños. Casi siempre, Clara preguntaba sobre el comedor y el comportamiento de sus hijos durante la jornada anterior. Con cierta regularidad, se preocupaba por que los responsables del centro conocieran alguna situación específica de los chicos y sus cuidados. La solicitud de algún consejo por parte de Clara a los responsables del centro abría a una serie de intercambios, en los cuales, sobre todo la trabajadora social ofrecía algunas resoluciones que esta madre retribuyó con gratitud. Entre otros se trató de la obtención de recursos para que los chicos pudieran ir a la escuela (útiles, zapatillas, guardapolvos) e información de diverso tipo. La trabajadora social

del *apoyo escolar* fue quien la asesoró acerca de la existencia de los subsidios que ofrece el Estado y que Clara estaba en condiciones de cobrar¹⁵⁴.

Además de esta vinculación, Clara establecía otro contacto relevante con los coordinadores de este centro de *ayuda escolar*. Los encuentros entre esta madre y la directora tenían lugar más que nada en referencia a los problemas de conducta de los chicos. Clara casi siempre cumplía con los llamados que le hacía esta integrante del centro. Esta concurrencia venía a suplir muchísimas otras instancias en las cuales Clara no se hacía presente. Clara no sólo no asistía a las reuniones regulares organizados por los maestros, sino que tampoco se acercaba a las invitaciones que los responsables del centro *comunitario* planificaban para grupos reducidos de mujeres con las que les interesaba trabajar especialmente por sus condiciones de “riesgo” o vulnerabilidad social. Durante mi permanencia en el barrio, ha sido muy rara la ocasión en la cual Clara se hizo presente en las convocatorias para la fabricación de regalos o actividades que los maestros suelen organizar comúnmente para los chicos. Asimismo Clara, aunque se comprometió a hacerlo, no se acercó al pedido de colaboración para la preparación y repartición de la colación de leche que se realizaba especialmente para los niños de bajo peso, entre los cuales se encontraban sus hijos.

En los centros de *apoyo escolar* se organizan distintas actividades para que los padres, tutores o familiares de los niños participen. De algún modo el discurso de la “participación social” cala con particular fuerza en los espacios *comunitarios* como este *apoyo escolar*. Ya sea a partir de capacitaciones o la reflexión colectiva, en las organizaciones sociales dirigidas a la infancia se discuten, planifican y redefinen continuamente las convocatorias a los tutores de los niños¹⁵⁵.

¹⁵⁴ Por un lado se trató de la pensión por ser madre de más de siete hijos y por otro, el subsidio por la discapacidad ya que una de sus hijas tiene un problema delicado en su vista. La trabajadora social no sólo ofreció a Clara la información necesaria sino que le consiguió los turnos en las agencias estatales correspondientes. Como en otras ocasiones, es probable que le haya dado algo de dinero en efectivo para el gasto del transporte. También la trabajadora social logró que Clara se pusiera en contacto con una Fundación que se haría cargo de la operación de la vista de su hija.

¹⁵⁵ Como lo advierten otros estudios, la propuesta de la *participación social* atraviesa desde las últimas décadas a distintos escenarios y ámbitos sociales: a programas estatales, proyectos de asociaciones de la sociedad civil y hasta perspectivas académicas (como la investigación acción)

En el espacio del *apoyo escolar*, si bien son muy pocos los adultos que finalmente se acercan, la ausencia de Clara se hacía notoria. Según los maestros, esta falta producía en ellos sentimientos contradictorios, por un lado comprensión y reconocimiento de la necesidad de ayuda, pero también hostilidad, sobre todo teniendo en cuenta todos los favores y beneficios que Clara recibía.

Luego de sus ausencias Clara no demostraba preocupación, ni se esmeraba por dar alguna justificación de su comportamiento. Tampoco los responsables del centro *comunitario* pedían de ella alguna explicación, aún cuando en las reuniones internas consideraran que Clara debería participar más y así demostrar que se interesaba tanto como ellos (los responsables del centro) en el cuidado de los hijos.

Esto no implicó que la institución no haya establecido algún límite sobre esta madre. En un momento no todos los hijos de Clara en edad escolar participaban de las actividades del centro *comunitario*. Su hija Karen dejó de ir por un acuerdo entre los maestros del centro. Esta niña presentaba algunas dificultades de conducta y aprendizaje y Clara no cumplió con la indicación de llevarla a un especialista en psicología infantil. En aquella oportunidad Clara comentó que en realidad ella consideraba que *no le parecía que ninguna atención al respecto podría solucionar los problemas en el comportamiento de su hija*. Clara lamentaba que su hija no concurriera al centro. Aún así ella acató sin mucho reclamo la decisión de los responsables del centro de *apoyo escolar*. Simultáneamente, si bien la directora respaldó la decisión del equipo docente

(Menéndez, 2002). Los organismos internacionales (CEPAL, ONU) se han encargado de presentar a la *participación social* como una actividad “necesaria” en América Latina para lograr determinados objetivos en campos sociales específicos y estratégicos como es el de la salud, la educación y la economía (Menéndez, 2002). Como lo desarrollan algunos autores, desde fines de los 80 y especialmente durante los 90 organizaciones como el Banco Mundial utilizaron un discurso según el cual la *participación social* es considerada decisiva para mejorar, por sí mismos, las condiciones de vida de los “pobres, marginales y vulnerables”. Cabe decir además que este concepto de vieja data recobra protagonismo en momentos en que determinados movimientos participativos masivos (como el político, el sindical) entraron en crisis (Menéndez y Spinelli, 2006).

respecto a la exclusión de esta niña, insistió en la importancia de “trabajar” con esta familia y sostener la relación aún con sus incumplimientos.

Progresivamente, la directora fue constituyéndose, por propia iniciativa y tal como lo hacía en los casos de los padres “problemáticos”, en la única interlocutora de toda la institución con esta madre. La directora, luego de cada uno de los encuentros con ella, transmitía los contenidos de la charla con gran entusiasmo a los maestros. Podemos sintetizar lo dicho hasta aquí señalando que el *cuidado* y la *atención de la infancia* incluyen *prestaciones* y *contraprestaciones* entre los adultos involucrados, expectativas, obligaciones sociales y también “incumplimientos”. Sin embargo, ¿sobre la base de qué relaciones se sustentan las interacciones e intercambios mutuos entre sujetos situados en una misma estructura de poder?

Como sabemos, el estudio de las relaciones sociales constituyó un núcleo central dentro de la Antropología, sobre todo en escuelas como el estructural funcionalismo y el estructuralismo levi-straussiano (Neufeld 2004). Una noción que se tornó sin dudas central en estas escuelas fue la de *reciprocidad*¹⁵⁶. De allí en más un interrogante que se incorporó en los estudios antropológicos fue ¿qué hace que los sujetos cumplan sus obligaciones? Partiendo de la referencia de que toda relación social incluye obligaciones recíprocas, algunas explicaciones centraron la argumentación en la *coerción moral* y el cumplimiento de *la norma* ya sea en intercambios simples (Mauss, op cit, Malinowski 1969 [1926]) o de reciprocidad generalizada¹⁵⁷.

¹⁵⁶ Sin dudas “El ensayo sobre el don” de Marcel Mauss constituye una obra altamente influyente en el pensamiento antropológico y para la comprensión de las prestaciones sociales. Un aporte relevante ha sido descifrar cómo la entrega de un don o regalo no constituye, a pesar de su apariencia, un acto libre ni gratuito y que los intercambios simples se inscriben en sistemas de prestaciones totales basados en la dependencia mutua y que implican procesos de ordenación social y perpetuación de las relaciones sociales (Mauss, 1979 [1923]).

¹⁵⁷ No debemos omitir los escritos de Lévi Strauss que retoman la idea de las donaciones recíprocas y la insistencia en el carácter simbólico, social, y moral que encierran los intercambios, además del aspecto económico (Lévi Strauss 1988).

Sin embargo, un avance significativo en los estudios antropológicos sobre el intercambio fue la incorporación de la noción de “deuda”¹⁵⁸ (Leach, 1976[1954]). Más adelante los trabajos de Pierre Bourdieu (1991) introducirán, enriqueciendo este interrogante acerca de las obligaciones sociales, no sólo la noción de “tiempo” sino de “intervalo” en las relaciones de intercambio, cuestión que permite advertir el lugar central que adquieren las prácticas que los sujetos realizan en toda relación social (Bourdieu, 1991).

Para el análisis que realizamos aquí son relevantes estas nociones acerca de la “deuda” y el tiempo de las interacciones, pero resultan necesarias también categorías tales como *transacción* (Menéndez, 1981, Grimberg, 1998) y *hegemonía* (Thompson, 1992, Williams, 1980) que a mi entender permiten inscribir, como veremos, las interacciones sociales en marcos más amplios del movimiento social.

En nuestro caso, Clara y la directora mantienen en sus interacciones cotidianas un delicado equilibrio entre prestaciones y contraprestaciones, cumplimientos e incumplimientos, que en ocasiones se quiebra. En varias oportunidades los encuentros entre la directora y Clara derivaron finalmente en la *amenaza* de esta madre de sacar a los hijos del *centro comunitario*. Esta amenaza tiene lugar frente a dos cuestiones que, según reconoce mi entrevistada, le hacen perder la paciencia. Por un lado se trata del cansancio de Clara por recibir las quejas sobre los problemas de conducta de sus hijos. Por otro, C. decide el alejamiento de su prole cuando desde distintas intervenciones se le hacen señalamientos acerca de algunas decisiones que toma como madre, entre ellas permitir el involucramiento de sus hijos en actividades de cartoneo y pedido de ropa y monedas en la calle. Frente a esto, según me explicó Clara, ella prefiere anunciar a la directora su decisión y renunciar así a las prestaciones que le ofrece el *apoyo escolar* antes de que “*por un plato de comida me quieran manejar la vida*”. Sin

¹⁵⁸ Como expone el autor, toda relación mutua se establece a partir de “la deuda”, es decir del sentimiento que se produce en algunos de los términos cuando las obligaciones que se pactaron no se han cumplido adecuadamente. De ese modo, en su estudio de la sociedad Kachin, Edmund Leach se encarga insistentemente en criticar el supuesto de “equilibrio” que regía hasta ese momento en los estudios de las relaciones de reciprocidad y la visión “estática” del mundo social (Leach, 1976 [1954]).

titubeos, como se lo dijo a la directora, Clara me expuso en su momento: “*soy yo quien parió a los niños y quien va a decidir qué es lo mejor para ellos*”.

Esta decisión de Clara de sacar a los niños del Centro es vivido con mucha preocupación por los educadores. Por un lado, un rasgo que marca a las organizaciones de tipo *comunitario* es el interés por identificarse con los modos de vida populares. Contraponiéndose a la formalidad y suerte de distanciamiento que postulan otras instituciones sociales más tradicionales (como la escuela o el hospital), 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. Los espacios de *apoyo escolar* se destacan por el desdibujamiento que intentan establecer entre el ámbito de escolarización y el doméstico. Los saberes locales, las experiencias barriales y los acontecimientos familiares son instancias que suelen proponerse como motivo de charla y “reflexión” en el transcurso de las clases o en los momentos de esparcimiento.

Pero a la vez, siguiendo los lineamientos de la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños, los maestros consideran que resguardar a los niños de algunos peligros es su deber y obligación. Así es que, entre otros, el involucramiento de los niños en actividades de cuentapropismo y pedido de dinero en la calle, la falta de seguimiento de los controles médicos por parte de los tutores, la falta de higiene y descuido con la ropa, son algunos puntos nodales de las tensiones que se producen entre las familias y los maestros de los centros *comunitarios*. Frente a ello, y según pude registrar en las reuniones internas, un tema que los maestros *comunitarios* exponen con frecuencia en sus discusiones es cómo lograr compatibilizar los principios y acuerdos a los que arriban en un proceso colectivo de trabajo y debate (que en la mayoría de las ocasiones deja afuera a los tutores de los niños) con las decisiones, prácticas y valores parentales. En definitiva, la mayor frustración que sienten la mayoría de los educadores con los que hablé es cuando se quiebra el diálogo con una familia con la cual “*se ha trabajado*”.

Las referencias “se trabajó” o “no se trabajó”, y “se trabaja” con determinados niños y familias suele ser muy frecuente en algunos educadores y especialistas que llevan adelante su tarea, sobre todo en contextos asociados con la adversidad. Según considero, se trata de una categoría social que condensa muchos sentidos ligados con la producción social de *un padre responsable* a la que me referí antes.

Según explicaron los entrevistados “trabajar” con una familia implica, entre otros, intentar reflexionar con los adultos sobre sus problemas, priorizar la comprensión de sus condiciones antes que el señalamiento. En su concreción, la práctica de “trabajar” con un niño y una familia adquiere sentidos muy diversos. Al respecto fue frecuente que educadores y especialistas invistieran esta acción de un intenso valor moral, estableciendo relaciones con las familias que intentan producir, en un marco de vínculos de confianza, determinados valores, principios y sentimientos (Mauss, 1979). Algunos de estos valores son los del “compromiso” y la “responsabilidad” vistos como ineludibles respecto a la crianza de los niños.

Volviendo al caso que analizamos, al menos en dos ocasiones Clara concretó su advertencia de retirar a los niños del centro *comunitario*. Si bien se trató de un alejamiento relativamente corto en el tiempo, fue sin embargo suficiente para instalar, como lo han hecho en varias oportunidades otros padres, un tiempo de suspenso significativo en las relaciones de mutua confianza con los responsables del centro *comunitario*¹⁵⁹.

En las organizaciones de tipo *comunitario*, la retirada de un niño de la institución suele quedar asociada, tanto para padres como docentes, con la frustración y el desencanto aún cuando se trate de un hecho de corto plazo. Simultáneamente la reincorporación de los niños en los centros no implica un acontecimiento mecánico o lineal sino que incluye cambios en las rutinas y las maneras de relacionarse, tanto por parte de los tutores como de los

¹⁵⁹ Siguiendo a P. Bourdieu “el intervalo de tiempo que separa el don del contra-don es lo que permite concebir como irreversible una relación de intercambio que corre siempre el riesgo de aparecer y aparecerse como reversible, es decir como obligada e interesada” (Bourdieu, 1991).

responsables de los espacios de escolarización. El alejamiento y retorno de los niños, como ha ocurrido en el caso de Clara y sus hijos, suele producir una suerte de “flexibilidad” en las exigencias del centro, como así también mayores “cumplimientos” por parte de los adultos a cargo de los niños en el mundo doméstico.

A la vez, el desafío de Clara pone al descubierto la dependencia mutua y de continua retribución que existe entre las familias y los educadores en la cual la “participación” discontinua de los padres, aún cuando tensiona las expectativas de los responsables del centro, se acepta en vistas de la “entrega” sacrificada que sustenta buena parte del trabajo en este espacio. También probablemente a fin de no inhabilitar por completo las interacciones y relaciones sociales.

Según entiendo el retorno de los hijos de Clara y otros niños al centro de *ayuda escolar* y la aceptación -- en sus propios términos-- de las pautas de la institución se inscribe en una cadena de intercambios y obligaciones sociales basadas en buena medida en la deuda y relaciones de transacción subordinadas (Menéndez, 1981) que esta madre tiene con distintos espacios barriales, entre ellos el *apoyo escolar*. Es decir, relaciones que se juegan en un marco de asimetrías y ejercicio, conciente o inconsciente, de relaciones de poder muchas veces preexistentes, que en definitiva permean a las relaciones de reciprocidad y de “horizontalidad”.

A mi entender, la trama de esta interdependencia debe comprenderse dentro de una configuración más amplia (Elias, 1994) que se ha forjado en el tiempo y que tiene que ver con procesos referidos al accionar de actores de la sociedad civil (en nuestro caso la Iglesia Católica) a través de formas renovadas de participación de los sectores subalternos. Estos procesos aluden a relaciones de *dependencia y desigualdad* entre hombres y mujeres convocados en una misma estructura de poder, en este caso en torno al campo disputado de la educación y la construcción de sentidos acerca de un niño “bien cuidado”.

El cuidado de la Infancia como interdependencia, transacción y obligación moral

El abordaje en profundidad de las percepciones y acciones en torno a la educación por parte de las familias que viven en esta zona del Gran Buenos Aires nos advierte, en primer lugar, respecto del profundo atravesamiento de los procesos políticos, económicos y sociales de cambio de las últimas décadas y sus efectos sobre los grupos domésticos y su organización.

Según pudimos dar cuenta, las consideraciones de los adultos entrevistados en torno al problema de la educación se inscriben en procesos que son producto de la historia y en el marco de estas condiciones sociales en paulatino deterioro, así como el sentido que las mismas adquieren para quienes las experimentan.

La recuperación de la perspectiva local y los modos de vida de hombres y mujeres que se encuentran atravesados por condiciones de desigualdad nos ha permitido el reconocimiento, en términos de Edward Thompson (1992), de cómo se asumen determinadas categorías ligadas al mantenimiento del status quo, a la vez que también se producen contradicciones, fundamentalmente cuando diversos aspectos de los modos de vida familiares no se condicen con los valores que predominan en los espacios dirigidos a la infancia.

La dimensión educativa, como pudimos dar cuenta, es un campo de construcción social continuamente disputado por distintos actores sociales. Las visiones de las familias sobre la crianza y educación de los hijos, no están ajustadas exclusivamente a la dimensión de la vida privada. Más bien se vinculan con construcciones de sentidos más generales y legitimados socialmente, en buena medida en los espacios de escolarización. Desde allí los padres y madres recuperan algunas orientaciones respecto a las responsabilidades y los cumplimientos como dimos cuenta.

Simultáneamente, los procesos de producción de diferenciaciones, no implican la cancelación de respuestas e iniciativas por parte de quienes experimentan progresivamente un deterioro en sus condiciones sociales de vida. Los procesos de regulación y modelación de conductas son apropiados, en ocasiones asumidos y también disputados por los destinatarios. Me ha interesado

documentar cómo el marco para estas respuestas y construcciones subjetivas está conformado por una trama densa de dependencias mutuas y desigualdades.

Considero que abordar críticamente la producción local de sentidos en torno a la “crianza”, “la escolarización” y “la persona educada” por parte de hombres y mujeres de sectores subalternos, se torna un contenido fundamental frente a la persistencia de prácticas y formas de intervención que, en ocasiones, no sólo actualizan los valores dominantes sobre la definición de “un niño bien cuidado”, sino que insisten en colocar a la institución “familia” como puntal exclusivo (y aislado de otras relaciones) de un nuevo “régimen de bienestar social”.

CAPITULO V

Trayectorias educativas en los contextos de interacción familiar/barrial

Las trayectorias educativas infantiles involucran a un conjunto de actores sociales que integran y rebasan a los espacios escolarización. La escuela constituye, como vimos, un espacio relevante en la experiencia escolar y social de los niños y los adolescentes que conocí. También resulta para muchos altamente significativo el tránsito por los espacios complementarios de educación. Sin embargo los niños, en el proceso de su educación, ligan, entre sí, a otros actores que están por fuera de las instituciones educativas.

La escolaridad de Yamila, Jorge y Ramón incluye un conjunto de partícipes que además de la escuela y el espacio de *apoyo escolar* involucra a miembros de la familia ampliada de sus padres. En el mismo terreno viven tres de los hermanos Otero, venidos de Tucumán, con sus respectivas familias. Muchos de los materiales de la escuela, sobre todo manuales y libros de lectura circulan entre una casa y otra, es decir entre primos y hermanos, entre las distintas generaciones. No se trata sólo de “colaboraciones” materiales, en algunas ocasiones, no muchas, las cuñadas van reemplazándose unas a otras cuando en la escuela hay reuniones o entrega de boletines. Un aspecto importante para Dora, una de las madres de esta familia, es el intercambio de pareceres que tiene con sus hermanos sobre el comportamiento de sus hijos.

El inicio de la escolaridad de Ayelén fue motivo suficiente para que Nancy, su madre, se ponga en contacto con otras mujeres del barrio, aquellas con las que tiene mayor confianza, para que la asesoren sobre la escuela en la cual su hija cursará el primer año de la educación básica. Sin embargo como esto no fue suficiente Nancy apeló al consejo de una vecina con mucho conocimiento barrial: Gladis, la “manzanera”, que distribuye en su zona los beneficios del Plan Más Vida.

Como desarrollaré en este capítulo, las nociones e iniciativas de los padres sobre la *educación*, lejos de restringirse a la “privacidad” del mundo familiar, se

producen en buena medida a partir de un conjunto de interacciones próximas y barriales. Las relaciones de parentesco, vecindad y proximidad no sólo median en la resolución de diversas problemáticas como la vivienda (compra y venta de terrenos, préstamo o alquiler de locales y piezas)¹⁶⁰, la salud (cuidado de familiares enfermos, ancianos)¹⁶¹, conflictos barriales y el acceso a los subsidios estatales (alimentarios, por desocupación y pobreza) sino como veremos, la educación y cuidados de los niños.

A la vez, las relaciones de ayuda mutua y reciprocidad tienen relevancia en las decisiones que los adultos ponen en juego alrededor de la *educación*, pero no de cualquier modo ni en cualquier momento. En tal caso y sólo a modo de anticipación, las relaciones de reciprocidad y ayuda mutua tienen lugar simultáneamente --y en el marco-- de otros procesos que complejizan las relaciones interpersonales. Es sobre todo en estos procesos que me interesa detenerme aquí.

En este capítulo el objetivo es abordar los procesos de producción de sentidos --y de intervención-- respecto al *cuidado de los niños* y las *trayectorias escolares*, recuperando para ello los *contextos de interacción cotidianos* que vinculan a determinados grupos familiares con diversos actores y espacios de organización social que se inscriben en los barrios de pertenencia de estos sujetos.

En el capítulo anterior (cf CAP IV) la intención fue reconocer las concepciones e iniciativas alrededor de la escolarización y la educación por parte de las familias, articulando este reconocimiento con la *experiencia formativa* que implica para los propios adultos el acceso a los espacios de escolarización. En esta oportunidad interesa profundizar y completar este análisis con el reconocimiento de los actores sociales que por fuera de los espacios de escolarización intervienen directa o indirectamente en las *trayectorias educativas* infantiles y en las concepciones y prácticas de los adultos vinculados al espacio doméstico de los niños.

¹⁶⁰ Cristina Cravino profundizó al respecto en su tesis de doctorado (Cravino, 2006)

¹⁶¹ En el área de salud esto fue profundamente trabajado por Menendez (Menendez, 1992)

Las relaciones de ayuda mutua y reciprocidad integran una parte importante de la literatura sobre los sectores subalternos (Lomnitz, 1975, Ramos, 1984, Lewis, 1959, Forni, 2002, Merklen, 2005). Mientras algunos estudios ofrecieron un cuadro de situación de cómo las relaciones primarias cobran mucha relevancia sobre todo en los países periféricos (Santos, 1998), en otros análisis las relaciones de reciprocidad se incorporaron con el interés de explicar la *capacidad de sobrevivencia* de los sectores subalternos (Lomnitz, 1975, Ramos, 1984, Lewis, 1959). En la actualidad esta última orientación se revitalizó en las teorías del “capital social” y el “nuevo régimen social” (Esping Andersen, 2001) que se centran en el análisis (o prescripción) del papel de las relaciones próximas para el mantenimiento de la “integración social”.

En el análisis que sigue no nos interesa reconstruir y tipificar las relaciones de ayuda mutua y reciprocidad que incluyen las iniciativas familiares en torno a educación y el cuidado de los niños. Tampoco queremos aportar al debate acerca de si las relaciones de solidaridad locales y la ayuda mutua son suficientes para suplir las protecciones sociales y las formas de integración que aportan otras instituciones sociales y el trabajo¹⁶² (Merklen, 2005). El propósito, más bien, es explorar cómo las iniciativas en torno a la *crianza y educación* que ponen en juego las familias, lejos de tratarse de “rasgos culturales” estancos, se construyen a partir de un bagaje importante de influencias externas y mediaciones, entre ellas las que provienen de las relaciones de proximidad (parentesco y vecindad) y ayuda mutua y sobre todo de esferas más amplias vinculadas con organizaciones e instituciones locales y sociales¹⁶³.

Este propósito incluye el interés por documentar las definiciones sociales sobre la *educación*, un *niño bien cuidado* y también de un “*padre responsable*” pero

¹⁶² En su análisis de la caída de la sociedad salarial. Robert Castel advierte en tal caso que la ruptura de las relaciones tradicionales en torno al trabajo produjo la fragilización de las relaciones familiares, de las relaciones de vecindad (Castel, 1999).

¹⁶³ Esto implica por lo tanto avanzar también sobre algunos análisis que se proponen, en forma dual, determinar la “existencia” o “no existencia” de relaciones de ayuda mutua en los sectores subalternos en los momentos actuales de transformación social (Merklen, 2005). También implica trascender trabajos que siendo críticos a estos planteos dicotómicos, se proponen, a través de análisis “circunstanciados”, establecer una tipología de situaciones e identificar momentos de contacto o aislamiento en áreas específicas de interacción (Beccaria, 2002).

atendiendo en forma más profunda al marco de rupturas y continuidades de prácticas, normas sociales y diferenciaciones que son históricas en nuestra sociedad. Una de esas diferenciaciones, como se dejó entrever en el curso de la tesis, es la que se establece entre las dimensiones de lo *público* y lo *privado*. Al término del capítulo me referiré más específicamente a estos órdenes sociales que juegan un importante papel a nivel de las representaciones y como veremos sobre las construcciones de sentido acerca del *niño y su educación*.

Frente al problema de la alimentación, la falta de dinero efectivo y el cuidado de los niños pequeños, las familias de esta zona del Gran Buenos Aires establecen relaciones de ayuda mutua, que instrumentan preferentemente como lazo los vínculos de parentesco. En los barrios tomados en cuenta para la investigación, es habitual que la llegada de una familia haya sido el primer paso para la instalación de otros núcleos familiares de la misma parentela en la misma zona de residencia. Por ello, es muy común, que dos, tres o cuatro familias emparentadas compartan el terreno o vivan en lotes muy próximos entre sí.

En distintos momentos de la vida de estas familias, la proximidad física facilita la ayuda mutua y la reciprocidad entre parientes. En momentos severos de conflictividad social para estas familias fue una gran ayuda el hecho de compartir la comensalidad¹⁶⁴.

En los barrios ubicados en las márgenes del Río Reconquista, mi encuentro con las familias de los niños en los domicilios particulares implicó ponerme en contacto con otras tantas a partir del hecho que “compartían un mismo terreno”. No resulta difícil comprobar cómo la proximidad espacial tiene correspondencia con formas de ayuda mutua y de compartir varios aspectos de la cotidianeidad, como momentos de sociabilidad (alrededor de algunas comidas, el “mate”), el uso de elementos básicos (referidos a la limpieza, la alimentación y el descanso) y también el cuidado de los niños. Los niños se refirieron recurrentemente al hecho de “vivir” cerca de los parientes. Entre otros, compartir las tareas escolares entre primos o elegir, entre todas las casas, aquella más confortable para cumplir con las tareas pendientes de la escuela.

¹⁶⁴ Me refiero al año 1989 y al año 2001.

Sin embargo ninguno de estos eventos y prácticas cotidianas están libres de rispideces y negociaciones, ligadas a jerarquías, relaciones de poder y conflictividad. Y de ningún modo la proximidad física implica mecánicamente la configuración de interacciones sociales estrechas. Para muchísimas familias las entradas y salidas entre “las casas” están limitadas en la práctica a determinados momentos e implican la inclusión o exclusión de algunos miembros. Esto comprende especialmente a muchos niños que conocí quienes, a pesar de su insistencia por transitar sin condicionamientos por las casas de los parientes, reciben continuamente indicaciones acerca de la entrada y salida y el uso de los distintos espacios domésticos.

Para muchos padres que entrevisté las relaciones de reciprocidad son relevantes en tanto constituyen a la resolución de cuestiones “pragmáticas” de la escolaridad, por ejemplo la retirada o el acompañamiento de los niños a la escuela, el préstamo de útiles o libros de textos. Pero las relaciones próximas no necesariamente involucran otras tomas de decisiones, leídas como “más comprometidas” por los adultos, tales como “retirar temporariamente” a un niño de la escolaridad, decidir algún “castigo” o “recompensa” por los comportamientos. Estas y otras cuestiones fueron definidas por muchos de mis entrevistados como de injerencia exclusiva de los “padres” de los niños.

Aún más, en muchos casos, se ponderó el lazo filial respecto de la atención de los niños, aún cuando no existiera coresidencia. Los adultos entrevistados con sobrinos a cargo no dudaron al explicar cómo ciertas cuestiones ligadas a la educación del niño (como la elección de la escuela) la delegaban a los padres biológicos. En alguna medida, esta exaltación de la “privacidad” en la toma de decisiones se fundamenta en los problemas ligados con los “chismes” en el barrio y que involucra también a las “familias”¹⁶⁵.

¹⁶⁵ El “chisme” fue un tópico recurrente en las entrevistas que realicé a los adultos para referirse a sus vecinos del barrio y parientes. También estuvo fuertemente presente en los conflictos que surgieron entre los chicos mientras compartí con ellos los espacios escolares. A nivel barrial, un graffiti escrito en la pared de la escuela pública del barrio pone de manifiesto esta cuestión a través de un lema que dice: “Si las flores fueran “chusmas”, mi barrio sería un jardín”.

De modo contrastante, lejos de presentar las formulaciones de los padres sobre la *educación* como “individuales” y “privadas”, la presencia prolongada en los barrios ubicados en las márgenes del Río Reconquista me permitió reconocer diversos “contextos de interacción” que reúnen en tal caso a “padres” y “madres”/ tutores de los niños con determinados actores sociales¹⁶⁶. Son interacciones que se inscriben en la cotidianeidad del barrio y desde las cuales, según entiendo, se articulan sentidos en torno a la *“educación del niño”*. De alguna manera este reconocimiento abona argumentos para quebrar los supuestos que ya mencioné sobre la existencia de una “cultura de la pobreza” portadora de rasgos compartidos y “permanentes en el tiempo”.

Las ideas (nociones) sobre el cuidado de los niños y la *experiencia de la reconversión*

El relato de Carmen

Con Carmen conversé en distintas oportunidades durante el trabajo de campo. Como comenté con anterioridad, ella se quedaba mucho tiempo en el *apoyo escolar* esperando que sus hijos terminaran su jornada de trabajo allí. Carmen ya tenía avanzado su embarazo y en general nos sentábamos para hablar en algún espacio desocupado. En una oportunidad Carmen bajó la voz y me comentó que ella con su esposo *iban a la iglesia evangélica*. Que Carmen bajara la voz no me llamó la atención porque sus hijos estaban dentro de un centro de apoyo escolar vinculado con la Iglesia Católica. Por supuesto que esto es de conocimiento de los responsables de este y otros centros ligados con capillas y parroquias católicas a los que se integran niños evangélicos y de ningún modo implica su exclusión. Sin embargo, Carmen insistió en plantear este tema en términos confidenciales. Carmen me siguió relatando que ellos van a la iglesia evangélica los sábados y domingos *porque esos dos días se hacen las reuniones*. Carmen me cuenta que en las reuniones *se hace de todo* y que hay charlas para parejas. *Es decir participamos con los chicos y también tenemos tiempo para nosotros, es hermoso*. Estos encuentros están coordinados por el pastor o la pastora. Allí se enseñan estudios. *Mujeres a mujeres, los hombres a los hombres. O sea ellos te hacen reflexionar, hablan mucho del amor, de estar más apacible*. Mientras Carmen y su esposo asisten a estas reuniones los cuatro hijos de ellos van a la escuelita

¹⁶⁶ Con la referencia a “contextos de interacción” me refiero a las configuraciones dadas en un espacio y tiempo, que se destacan por su cualidad constitutiva y constituida de prácticas y significados que llevan el arrastre de procesos históricos y sociales de escalas más generales (Achilli, 2000). Siguiendo esta perspectiva de análisis, se trata de interacciones que no se ajustan al “cara a cara” sino que están inscriptas en relaciones vinculadas a procesos de organización social que se juegan en el territorio local y se refieren a movimientos sociales más amplios.

dominical de 10 a 12 de la mañana. *Ellos ahí enseñan la palabra de dios, después desayunan, les hacen juegos. Los llevan y traen a las casas. El día del niño también lo festejan, hacen regalos, es muy lindo.* La escuelita dominical tiene comedor. Carmen considera que va muchísima gente del barrio al templo evangélico. *Gente que entra con necesidad y después terminan ayudando a otros, es increíble. Va gente que se quiere matar. Es un desastre la vida de muchos de ellos, o drogas, o enfermedad, o cáncer.* Carmen me cuenta que con su marido llegaron también en ese estado. *Muy mal. Nos queríamos suicidar (va bajando la voz) era un desastre.* En esos momentos ya estaban en la familia sus hijos Gastón, Federico y Daniel. *Estábamos muy mal, a nosotros nos decían “¿por qué no van a la iglesia evangélica?”* Carmen me cuenta que estaban muy mal en la autoestima y el cuidado de los chicos: *Por ahí faltaba la comida, pero porque mi marido robaba, estaba en veinte mil cosas malas.* Según Carmen ellos hoy por hoy saben lo que es la felicidad. *Antes no nos importaba nada, vivir el momento y no nos importaba nada, ni los hijos, ni nosotros, nada, entendés.* Carmen me dice que su marido quería cambiar su corazón, porque era fuerte el maltrato que él tenía con ella. Ella misma más de una ocasión lo quiso matar. *Una tarde mi marido me dice “hoy vamos a ir al templo, no me importa lo que vos me digas”, lo levantó a Federico, que era chiquito, “vamos ahora”, yo estaba por cocinar... apagó la cocina, cerró la puerta con candado... y yo...! en un estado asqueroso, no me bañaba, no sabés, descuidadísima, no sabés, un asco, no era como persona.* Dice que cuando llegaron ella no quería entrar pero que su marido entró y lo abrazaron y le dieron la bienvenida. También la abrazaron a ella. En esos momentos el pastor estaba diciendo que *el diablo viene a matar, a robar la felicidad, a destruir a las familias a través de las drogas, entonces mi marido se levantó llorando “ése soy yo”, “yo le pego a mi señora, robo a mis vecinos, vendo droga”.* Carmen me cuenta que lo primero que pensó es que de ahí iban directamente presos. Carmen me cuenta que de ahí nunca más dejaron de ir a la iglesia. Y que por eso hace poco se casaron. Carmen me dice que antes ella llevaba a los chicos al colegio y nada más. *Otra cosa no hacía yo. Ni pagaba la cooperadora, nada, ni participaba de los gastos, no hacía nada yo.* Y bueno ahí me pasaba que si uno de los hijos no quería ir al colegio, no iba. *Pero él igual pasaba de grado, tenía un bocho, pobre! (se sonríe el recordarlo) a pesar de todo.*

Como abordé en otros tramos de la tesis, los padres forjan muchas de sus ideas alrededor de la educación en consonancia con el encuentro y pareceres de los responsables de los espacios de escolarización. Aún cuando los maestros y profesores consideren que las familias –y sobre todo las familias de sectores subalternos– no acompañan la escolaridad de los niños porque tienen *otros valores*, muchas de las ideas parentales sobre la *educación infantil* provienen --recuperadas, resignificadas y apropiadas activamente-- de la tradición escolar (cf cap IV y Achilli, 2003).

A la vez, los adultos a cargo de los niños transitan muchos otros espacios en los cuales también se ponen en juego, directa o indirectamente, *concepciones e iniciativas* en torno a la *educación infantil*. Muchos de los entrevistados recuperaron como muy significativo el espacio de la *religiosidad*, como constitutivo de las ideas acerca de la *crianza* y la *educación*.

En los barrios de la conurbación, como abordaron distintos estudios, ha ido creciendo el asentamiento de distintos credos y religiones quebrando de algún modo el monopolio católico (Forni, 2002, Mallimachi, 2002). En la cotidianeidad de los barrios de la zona norte, así como en otros sectores del Gran Buenos Aires, templos evangélicos, pentecostales, umbandas, así como misioneros de Testigos de Jehová y mormones son presencias habituales.

Buena parte de los trabajos sociológicos sobre *religiosidad* se centran en desentrañar qué función cumple *la religión* en los sectores subalternos. Para ello, destacan los niveles de aglutinación que logra *la religión* y cómo la misma permite a los sectores populares pasar de la reacción individual a la acción colectiva organizada (Miguez, 1997-1998, Forni y Gomez, 2002). Otro interés de estos trabajos es centrarse en el lugar de la religión como grupo de apoyo en reemplazo de la familia ampliada y el Estado (Forni y Gomez, 2002).

Por contrapartida, destacamos la entrada y participación de muchos de los entrevistados en el *evangelismo*, en tanto *hito significativo* reconocido por los propios sujetos en torno a sus concepciones sobre la educación. Intentamos ir más allá del interés por dilucidar si los adultos efectivamente cambiaron o no cambiaron sus comportamientos a partir de su entrada a determinado grupo religioso¹⁶⁷. Considero relevante atender *al espacio de la religiosidad* --y su reconstrucción a partir de las narrativas que produjeron mis entrevistados-- en tanto *experiencia* en donde se traman nociones y prácticas, la mayoría de las veces vinculados a los valores socialmente legitimados, acerca de la vida *familiar* y el *cuidado infantil*.

¹⁶⁷ Considero que de todas formas resulta poco sostenible suponer que la entrada a un espacio social, credo u otro, implique la recuperación lineal de los preceptos que circulan allí por parte de los sujetos.

Byron Good (1994) en sus trabajos sobre la *experiencia del padecimiento* en personas que están enfermas sostiene que la *narrativa*, en tanto vinculación de experiencias y sucesos dentro de una trama significativa, posibilita la reconstitución “del mundo” y sobre todo otorga sentido a aquello que es amenaza¹⁶⁸ (Good, 1994). En el caso que analizo, las narrativas sobre la *religiosidad* cobran relevancia para los sujetos en tanto *experiencia* que permite ordenar *la vida, el cuidado propio, y de los hijos*.

Ya señalamos que en los barrios de la conurbación la Iglesia Evangélica no es el único credo que procura un impacto en la experiencia subjetiva y transformaciones en el *comportamiento*. En los últimos años la Iglesia Católica ha intentado ejercer mayor influencia en los sectores populares desplegando para ello formas renovadas de interpelación y reconversión carismática.

En los barrios que recorrí, no pasó desapercibida la cantidad –considerable– de hombres y mujeres que portan como colgante una insignia cristiana no muy corriente. Se trata de una medalla, que como explicaron, representa un rosario, y lo portan quienes, en algún momento de su trayectoria de vida, integraron algún *Encuentro* organizado por el *Movimiento Columna*.

El *Movimiento “Columna”* es una iniciativa de la Iglesia Católica que surge como una reformulación del Movimiento de “Colores” que cobró, como ya se dijo, fuerte difusión en la diócesis de San Isidro en los años 70 y 80 (Cf Cap III). Mientras el Movimiento “Colores” tuvo arraigo en las clases medias y altas, el Movimiento Columna está dirigido principalmente –aunque no de modo excluyente-- a las clases populares. A través de encuentros que se realizan en determinados momentos del año y por el lapso de tres días, contingentes de laicos se disponen a la reflexión acerca de un conjunto de problemáticas vinculadas con las adicciones, los actos delictivos y la “*desidia*”, por ejemplo en el cuidado de los hijos.

¹⁶⁸ El autor, siguiendo los aportes de la fenomenología, comprende “el acto de narrar” como proceso a través del cual se reconstituye “el mundo vida”, como “reflejo” pero también “remodelación” de la experiencia –por ejemplo del padecimiento (Good, 1994).

La difusión del Movimiento Columna, ocurre en forma muy paulatina. La convocatoria para los Encuentros se realiza de persona a persona y sobre la base de lazos de confianza y confidencialidad. Como una de las apuestas es lograr un verdadero impacto experiencial, quienes realizan las acciones organizadas por este Movimiento tienen como consigna no difundir las actividades ni relatar la experiencia personal vivida en los Encuentros. Esto fue muy claro durante el trabajo de campo por lo costoso que resultó recabar información respecto de esta iniciativa del catolicismo laico. Sin embargo, las huellas de este Movimiento en la cotidianidad de los barrios y en las definiciones sobre el niño *bien cuidado* no pasaron desapercibidas.

El reclutamiento, es decir la práctica de elegir a los candidatos para los Encuentros de Columna, permea distintos espacios y momentos de la cotidianidad de los barrios en los cuales se focaliza esta iniciativa. La escuela, el *apoyo escolar*, los *grupos scout* o encuentros deportivos son instancias propicias para la observación y el reconocimiento de jóvenes y adultos en posible situación de *vulnerabilidad*.

En definitiva en cada barrio *se sabe* quien integra en forma regular el Movimiento Columna¹⁶⁹. En diversas ocasiones son los propios familiares los que se acercan a algún miembro del Movimiento para *hablar* sobre la posibilidad de que el *espos/a*, *hermano/a* o *hijo/a* sea integrado a los Encuentros porque *está en la mala junta* o transitando *un mal momento emocional*¹⁷⁰. No fueron pocas las veces que algunos maestros, sobre todo de los centros de educación *comunitarios*, intercambiaron pareceres con miembros del Movimiento sobre los cambios (o no) de comportamiento de adolescentes que habían asistido a los Encuentros.

La relación explícita o implícita entre el Movimiento Columna y la *educación* de los niños se puso de manifiesto en distintos momentos del trabajo de campo. Se

¹⁶⁹ El Movimiento contempla por un lado a miembros más permanentes que figuran como coordinadores de los Encuentros y reclutamiento y miembros transitorios (aquellos que realizan la experiencia de los "Encuentros" pero no continúan participando de reuniones u otras actividades del Movimiento).

¹⁷⁰ Expresiones recuperadas al presenciar estos diálogos en distintos momentos del trabajo de campo.

trata de una iniciativa en torno al pre-adolescente que moviliza una batería de relaciones y prácticas concretas a las que se refirieron varios de los entrevistados:

“Cuando estamos en el momento de reclutamiento ponemos el foco en quién está *más necesitado* en el barrio. Nos fijamos entre nuestros conocidos y vecinos quienes estén en *situación de riesgo*. Es importante como yo le digo a la gente fijarnos en aquel que por alguna razón no valoramos, que está en la droga, la violencia. Cuando se hace *Columnita*¹⁷¹, buscamos a las familias que nos parece que están en riesgo. También vamos buscando a los chicos según nuestros contactos en la escuela, o el apoyo, en donde sea. Invitamos a los chicos pero también tenemos que tener la autorización de los padres, así que ahí vamos a visitarlos. Casi siempre nos dan la autorización porque muchas veces ellos no saben qué hacer con un hijo que se droga o se metió en la delincuencia”

(Héctor, septiembre de 2003)

Hay que decir que los adolescentes y adultos que se involucraron en algún momento en el Movimiento Columna no necesariamente se encontraban en las situaciones definidas de “riesgo” (drogadicción, alcoholismo, delincuencia). Los que viven o hacen trabajo social o educativo en el barrio suelen aconsejar asistir al menos alguna vez a los Encuentros:

Columna es un trabajo, un servicio. Columna significa que todos compartimos algunas miserias o nos parecemos en las miserias. Columna para muchos de nosotros fue una soga, un rescate. Ahí conocés a la gente como es. Todos deberíamos pasar por columna. Todos los que estamos en las malas pero también todos los que vienen a trabajar al barrio (Elsa, septiembre de 2004).

La experiencia de *reconversión* a través del Movimiento Columna fue relatada por varios adultos con quienes conversé y entrevisté en el transcurso del trabajo

¹⁷¹ Con el nombre de *Columnita* los entrevistados se refirieron a la experiencia de “Columna” para los adolescentes (los varones de 12 a 16 años de edad y las mujeres de 11 a 15 años).

de campo. De modo semejante a la entrada al evangelismo, la participación en esta iniciativa católica fue señalada como un punto de inflexión relevante y transformador de las ideas en torno a la educación de los niños.

Mucho no te puedo contar porque de algún modo “cada uno” tiene que vivir la experiencia. Pero a mi me salvó. Gracias a que fui a Columna ahora pienso lo que pienso sobre la crianza de Elías. Me cambió la cabeza. Ahora estoy segura qué quiero para él. Cómo quiero educarlo y que sea una buena persona.

(Josefina, 2004)

En buena medida, las narrativas de mis entrevistados sobre la experiencia religiosa aluden a esquemas de preferencias sobre el cuidado infantil ligados a valores dominantes. Esto no implica que los sujetos resignifiquen estos sentidos por otros o tomando algunos aspectos y dejando otros.

Las ideas sobre el cuidado de los niños y *la experiencia de la “autogestión”*

El relato de Mariela

Mariela hace 20 años que vive en Bancalari. Ella llegó sola con dos hijos y se instaló en un terreno. Nunca se va a olvidar la colaboración que tuvo de los curas que la ayudaron a ubicarse en el barrio. En un primer momento fue muy difícil porque como la mayoría de los vecinos “del fondo” no tenía luz y todo era un barreal. En el momento que conocí a Mariela había decidido a empezar la secundaria. Ella había terminado su primaria hacía muy poco. En un primer momento pensó que retomar los estudios iba a resultarle difícil pero finalmente terminó como abanderada. Su infancia había sido muy difícil y ella dejó la escuela a los diez años. Por eso para sus hijos no quiere eso. Sobre todo con los más chicos, quieren que estudien y *les vaya bien en la escuela*. Mariela reconoce que con los mayores no hizo lo mismo. A ellos no supo como acompañarlos. Que *con los más chicos es diferente, yo quiero que estudien la secundaria*. Mariela tiene dos hijos mayores de 24 y 25 años y después vienen los más chicos, una nena de 13 y el varón de 10. Ella me cuenta que antes *no le importaba nada*. Muchas cosas hicieron que cambie. Pero una muy importante fue el “grupo de mujeres”. En el momento de la entrevista Mariela ya no formaba parte, pero fue una de las fundadoras. Para ella el grupo de mujeres fue muy importante, allí *se aprende a hablar y escuchar* y que las cosas que las mujeres hablan ahí fueron muy importantes para ella y para empezar a pensar la educación de sus hijos. Ella ahora está sola con los chicos y sin esa ayuda no hubiera podido salir adelante. *Yo era una persona que si me pedían algo yo decía que yo no sirvo*. Me cuenta que primero eran las

mujeres las que se juntaban para hacer la leche y que después empezaron a conocerse. Que primero hacían reuniones con el doctor (de Cáritas) pero que después en base de lo que cada uno hablaba, de las experiencias vividas por diferentes motivos fue surgiendo la idea de formar un grupo de autoayuda. *Nos reuníamos a compartir experiencias de vida y después sacar una conclusión de cómo, qué teníamos que hacer para ir cambiando ciertas actitudes, y ver que todos tenemos lo bueno y lo malo.* A ese primer grupo Mariela junto con otras mujeres lo llamaron el *Balcón del desahogo*. Después empezó a venir gente de afuera, *con un poco más de capacidad y nos empezaron a coordinar.* Mariela me dice que ella *tiraba ideas pero yo no era mucho de coordinar porque no me coordinaba ni yo, viste?* Después con el tiempo vino Sandra que es psicóloga y le fue dando forma a la experiencia *porque si bien normalmente lo hacíamos nosotras las cosas, ella le daba la cosa más teórica no?* Mariela me dice que ahora ella no puede hacerse tiempo para ir, pero que el grupo de mujeres le hizo cambiar muchas ideas, sobre ella y sobre cómo educar a los hijos.

El grupo de “Promoción de la Mujer y la Familia” es una asociación civil que desde mediados de los años 90 funciona en el partido de Tigre. En este Centro se reúne un grupo de mujeres --siempre variable-- para reflexionar sobre su condición de género, simultáneamente se realizan varias otras actividades. En el momento del trabajo de campo el grupo de mujeres llevaba adelante la organización de un taller de costura, un comedor para personas de la tercera edad y un taller de manualidades y arte para los niños.

Aunque el número de asistentes a las reuniones que organiza este Centro no es muy significativo, “la casita de las mujeres” fue definida para muchas de nuestras entrevistadas como un espacio de reflexión y desarrollo personal muy importante, fuente de sus consideraciones respecto a la “educación de los niños”. Esta asociación se origina en el empuje de un grupo de mujeres, que logró concretar un lugar de reflexión propio. Se trataba de un pequeño grupo que entre mediados de los 89 y 90 asistía a un conjunto de actividades organizadas en el barrio por una delegación de Cáritas de una reconocida parroquia céntrica.

En la actualidad, las acciones del grupo de mujeres incluyen cursos de capacitación en “promoción social” que las mujeres reciben, en ocasiones ofrecidos por ONGs que funcionan en el Distrito de Tigre y también por parte del gobierno municipal. En términos de mis entrevistadas, las reuniones que

organiza el “grupo de mujeres” influyen mucho en las ideas y decisiones que ponen en juego alrededor del *cuidado de los hijos*. Cabe aclarar que los cursos que constituyen la agenda del grupo son muy heterogéneos entre sí (en sus objetivos, marcos teóricos, ideológicos). Es significativo cuánto recuperaron muchas mujeres con quienes conversé de estos talleres sobre la “violencia familiar”, “el alcoholismo”, “los límites de los hijos”, en términos de “aprendizajes” y “crecimiento personal” y los modos en que son puestos en juego en distintas decisiones que las mujeres reconocen tomar.

También es interesante analizar cómo este espacio de organización barrial también interviene en los procesos de construcción sobre lo “escolar” y lo “educativo” y avanza en iniciativas concretas.

Entre las acciones que se organizan en la “casita de las mujeres”, una actividad que se destaca es el taller de manualidades y arte para los chicos. Este taller es relevante por las interacciones barriales que genera, sobre todo entre las mujeres integrantes de esta asociación con algunas madres del barrio. En el espacio del taller, las mujeres detectan diversos problemas referidos al cuidado de la infancia, la salud de los niños, la escolarización, la alimentación. Un problema recurrente en estos barrios es el abandono o inasistencia reiterada a la escuela por parte de muchos chicos. En ese sentido y según surge de las observaciones y registros realizados, esta asociación tiene, de forma más o menos articulada, una relativa incidencia sobre un problema –el de la deserción– que integra la agenda de la política pública educativa y que a las escuelas les resulta muy costoso resolver.

Según constaté a partir de los registros de campo, para estas mujeres que un niño llegue al taller en el horario en que debería estar cursando en la escuela es indicativa de una situación de abandono o dificultad con la educación formal. Si esto se confirma, es común que, en el marco de las interacciones cotidianas que se establecen a partir del taller, las mujeres a cargo interpelen en forma directa -o a través de otros actores del barrio– a las familias de los niños sin

escolarización, hagan el seguimiento del problema y eventualmente contribuyan a su resolución¹⁷²

Estamos frente a una modalidad de intervención que se tramita a través de vínculos definidos como “personales” y “espontáneos”, pero que en realidad habla de procesos colectivos más amplios e impulsados en marcos específicos de reflexión. En buena medida estas iniciativas –que se alejan de meras improvisaciones o respuestas inmediateistas-- incluye la recuperación activa que las mujeres hacen de los cursos, las charlas y reuniones a las que asisten.

Un conjunto de problemas, en términos de recursos, hacen que algunas actividades organizadas por esta asociación no se prolonguen en el tiempo, ni que se mantengan las personas a cargo, y que tampoco se logren relaciones directas con las instituciones educativas. Podemos caracterizarla como una intervención que se pone en juego en casos puntuales y discontinuos en el tiempo y que no está exenta de contradicciones. Sin embargo, como muestra el registro, este espacio ocupa un lugar significativo en las acciones e ideas en torno a la escolarización.

Las ideas sobre el cuidado del niño y *la experiencia de la “asistencia”*

El tránsito de la escolaridad de Juan, Daniel y Matías, tres hermanos que viven en el barrio Presidente Perón en San Fernando, incluye recorridos por diversos espacios barriales. Se inicia con la entrada y permanencia en la escuela y continúa a la tarde en el *apoyo escolar* del barrio, y el contacto con estas instituciones escolares produjo que Fernanda, la madre de los niños, se vincule con los responsables de estos espacios pero también con otros ámbitos dedicados al cuidado de la niñez.

Una vez que termina la jornada en el *apoyo escolar* Juan, Daniel y Matías concurren al *merendero* que abrió el movimiento Teresa Rodríguez a la vuelta

¹⁷² Cabe destacar que esta intervención tiene lugar paralelamente a que la Dirección General de Escuelas y Cultura a nivel provincial implementara el Plan denominado “Todos en la escuela” con el objeto de reintegrar a los niños y adolescentes en edad escolar que están fuera del sistema formal. Este plan, que implicó cursos de acción y resultados diferenciales entre las instituciones, sobresale por las complejidades y dificultades que tuvo y aún tiene en su implementación en las escuelas que se encuentran ubicadas en nuestra zona de estudio.

de sus casas. Si bien los chicos se dirigen solos al *merendero*, la vecina que lo coordina estuvo en varias oportunidades a Fernanda para comentarle *algunas cuestiones de los chicos*, como el “bajo peso” y también sobre la ausencia de los chicos a la escuela.

La crisis de diciembre del año 2001 marcó en nuestro país un punto de inflexión importante respecto de procesos que ya venían teniendo lugar de quiebre en la representatividad de las instituciones políticas. También se renovaron o fortalecieron formas de protesta y organización colectiva dentro del heterogéneo campo de la sociedad civil. En distintos puntos del país las jornadas de protesta del 19 y 20 de diciembre del 2001 consolidaron procesos que se venían gestando a nivel local para paliar los efectos de la crisis (asambleas vecinales, movilizaciones populares, u otras acciones colectivas).

En varios barrios del Gran Buenos Aires, dada la progresiva precarización de las condiciones de vida, emergieron un conjunto de comedores populares y merenderos en los cuales los niños comenzaron a recibir un complemento alimentario, además del que recibían en la escuela y eventualmente en el centro de *apoyo escolar*. Los *merenderos* son espacios que se encargan de repartir, generalmente a la hora de la tarde, una ración de leche y pan a niños que se encuentran atravesados por profundas relaciones de desigualdad. La mayoría de estos espacios están impulsados por grupos de vecinos y movimientos sociales. Para llevar a cabo la distribución del refrigerio se eligen dentro del barrio viviendas –prácticamente todas ellas muy precarias-- o locales abandonados.

Hay que decir que esta forma de movilización barrial no es novedosa en nuestro país. La crisis hiperinflacionaria de fines de los años 80 produjo una serie de actos puntuales de protesta como los “saqueos” a supermercados y cuya contracara fue la emergencia de ollas populares, centros de apoyo escolar, roperos y guarderías comunitarias que aluden a procesos más amplios de organización popular (Neufeld, et al, 2002).

Juana, una de las vecinas del barrio Baires con quien realicé una serie de entrevistas, estaba a cargo de un “merendero”. Tiene 44 años y hasta hace muy

poco ella no sabía leer ni escribir. Su madre dejó de enviarla a la escuela cuando tenía 8 años. Actualmente Juana está separada de su marido y vive con una de sus hijas de 12. Juana hace 8 años decidió abandonar a su esposo por los problemas que él tenía con el alcohol y las drogas. En la vida de Juana un punto de inflexión importante fue la organización del merendero en un local prestado ubicado en el frente de su casa.

La idea de abrir este merendero surge en el marco de las asambleas de vecinos que se realizaron en el Barrio Baires entre el año 2001 y 2002. Los vecinos del barrio y el director de la sala de atención de la salud incentivaron a Juana para que organizara un espacio en el cual distribuir una copa de leche a los niños. El merendero comenzó a funcionar con muchas dificultades para la obtención de recursos. De a poco fue recibiendo subsidios del gobierno municipal. En el momento de la entrevista, Juana estaba al frente del merendero y sólo recibía la ayuda de dos mujeres receptoras del subsidio por desocupación “plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados” que otorga el gobierno nacional.

En el período que entrevisté a Juana, el merendero funcionaba los días martes, jueves y viernes. La rutina diaria incluía hornear temprano el pan, luego Juana esperaba a que lleguen los cartones de leche que enviaba el Municipio y recién luego se acomodaban las banquetas y las mesas para que se ubiquen los chicos. Cuando había problemas en la entrega de la leche Juana decidía no abrir el merendero. Allí los niños solían quedarse igual, esperando la respuesta que Juana no tenía. Cuando el merendero funcionaba con normalidad los niños comenzaban a llegar a las 17 y 20 de la tarde. La mayoría lo hacía ya sin su guardapolvo escolar. Los niños se ubicaban alrededor de las largas mesas improvisadas con maderas donadas por los vecinos.

Aún cuando el *merendero* no es un espacio para la *ayuda escolar*, en las conversaciones que Juana y las mujeres colaboradoras tenían con los niños, muchos de los comentarios se referían a la escuela. Qué hicieron los niños durante la jornada escolar, o qué dejaron de hacer. Como quedó constancia en mi registros, también el merendero de “Juana” fue un espacio en el cual se hablaba acerca de cómo resolver *algunas cuestiones que la escuela solicitaba*

(como tareas, útiles, materiales). En estas conversaciones muchas veces quedaban incluidas algunas mujeres del barrio, madres de los niños que asistían al merendero.

Si bien los *merenderos* son sitios que se caracterizan porque los adultos prácticamente no se acercan, en mi permanencia en el lugar observé cómo un grupo de mujeres eran un elenco casi estable. Se trataba en general de mujeres que vivían en condiciones muy deterioradas y a las cuales también se les facilitaba algún vaso con mate cocido o leche. Muchas de ellas estaban embarazadas o con niños muy pequeños a su cargo.

La presencia de estas madres en el *merendero* sólo a veces incluyó su colaboración en el servido de la leche o el pan. La mayoría de las veces era una intervención tímida que intentaba no interrumpir con la rutina de trabajo de Juana y sus colaboradoras. Era usual, en cambio, que se produjeran algunos intercambios entre Juana y las madres. En general, cuando Juana se dirigía a ellas lo hacía a través de un modo amigable y generador de un clima de confianza.

Hay que decir que la mayoría de las mujeres y los niños que concurrían al merendero vivían en las inmediaciones de la casa de Juana. Eran sus vecinos y compartían distintos espacios de sociabilidad en el barrio. Sin embargo en el marco del “merendero”, esta relación de confianza no implicaba un trato totalmente simétrico. En la mayoría de las ocasiones era Juana la que comenzaba la charla, en general interrogando a las madres sobre asuntos vinculados con los niños: si las madres habían llevado o no a los hijos al médico, si cumplieron con la vacunación y la cuota de alimentación en la casa. El interrogatorio también comprendía cuestiones de la escuela. Juana consultaba con frecuencia a las madres si habían asistido a las citaciones que les hacían las maestras, si llevaron la documentación solicitada por la escuela o si habían llegado a inscribir en término a los niños más pequeños. Juana –y las mujeres colaboradoras en el merendero-- muchas veces intervinieron en las decisiones sobre el cuidado de los hijos dando consejos a las madres que se acercaban –por

ejemplo, a qué escuela enviar a los hijos o con qué maestras intentar que los niños queden ubicados.

Si bien todas éstas son cuestiones propias de relaciones típicas de vecindad, lo que me interesa destacar es el modo en que la organización del merendero permitió a Juana, en muchas ocasiones, intervenir en forma directa en los problemas de la educación obligatoria. Juana se presentó en varias oportunidades ante las escuelas (a las que concurrían los niños del “merendero”) para hablar ella misma con los maestros en los casos que las madres no podían hacerlo o cuando Juana consideró que las mismas no estaban “capacitadas” para arreglar “asuntos” con los directivos del establecimiento escolar.

Hay otras interacciones barriales por cierto significativas en la producción de sentidos alrededor del *cuidado* y la *educación* infantil. Como adelanté varios párrafos atrás, en la búsqueda cotidiana de alimentos, los adultos a cargo de los niños –principalmente las mujeres– interactúan con diversos actores sociales. Por un lado se trata de la interacción con los agentes estatales, como los trabajadores sociales que dependen de la Secretaria de Acción Social del Municipio. En el partido de Tigre por ejemplo se implementa el Plan Alimentario¹⁷³, que es un programa de Asistencia directa a familias y que consiste en la entrega de mercadería una vez al mes, y también el Programa de Apoyo a la Nutrición que da asistencia alimentaria y capacitación a los adultos responsables de niños en riesgo nutricional. Los encuentros mensuales, semanales o diarios con los trabajadores sociales y el grupo de colaboradores¹⁷⁴ para la distribución del beneficio incluyen intercambios de pareceres respecto del cuidado de los niños y derivaciones a instituciones específicas por problemas de salud, pero también en el comportamiento y la escolaridad de los niños.

¹⁷³ Los criterios de inclusión de este plan son: ser familias monoparentales ó con dos o más niños en edad escolar, o embarazadas, o con algún integrante discapacitado o personas mayores de 70 años sin algún beneficio previsional. El ingreso se realiza a través de una planilla censal completada por la Trabajadora Social del Centro de Salud. Al no concurrir el beneficiario a la entrega dos meses consecutivos egresa del sistema.

¹⁷⁴ Se trata de receptores del Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados que de ese modo cumplen su contraprestación.

En simultáneo con estas políticas, las familias que habitan en los barrios investigados reciben prácticamente en su totalidad los beneficios del *Plan Más Vida*. Dos veces a la semana las *manzaneras*, coordinadoras de la entrega de los beneficios, reciben en sus casas a las *receptoras del programa*. La entrega de la mercadería del Programa Más Vida (que va variando en el tiempo pero que básicamente consiste en leche, huevos, maicena, polenta, arroz y azúcar) provoca el contacto directo de las “*manzaneras*” con los adultos a cargo de los niños, generalmente las *mujeres*. Junto con ello también se produce una densa trama de relaciones sociales, aprendizajes y prácticas que no pueden leerse como meras relaciones “interpersonales”.

Como abordaron otros estudios, el Plan Más Vida sobresale en los barrios en que se implementa por la centralidad que adquiere como ordenador de distintas prácticas y relaciones cotidianas (Neufeld, et al, 2002). Las mujeres organizan los tiempos domésticos y las salidas del hogar según cuándo la *manzanera* distribuye el beneficio, a la vez que esto sucede teniendo en cuenta el horario de la escuela, es decir una vez que los niños ingresan a la misma (Cf Cap I).

También la “*manzanera*” organiza los tiempos y espacios de su hogar en función de la distribución de la leche y demás productos. Como pude observar en la casa de Irma, una *manzanera* que vive en el barrio Bancalari, un pequeño sector de los tres ambientes que tenía estaba destinado exclusivamente a *guardar la mercadería del Plan*. Ella, para la atención de sus vecinos, reorganizó sus horarios domésticos. Con el tiempo decidió flexibilizar un poco el momento de la entrega por cuanto hay *mujeres que no llegan porque trabajan*. Irma muchas veces incluye los sábados aunque esto está mal visto por otras *manzaneras*¹⁷⁵.

Los momentos de la entrega de los beneficios del Programa Más Vida son instancias en las cuales las mediadoras del subsidio se constituyen en un polo de información relevante para diversas problemáticas de la vida doméstica y familiar. Un dato importante a observar es que la práctica de la *entrega de mercadería* es llevada adelante por cada *manzanera* de forma muy diversa y a

¹⁷⁵ En un comienzo la entrega de la mercadería se realizaba todos los días hábiles pero con el transcurso del tiempo (y la restricción de la mercadería que se entrega) pasó a dos o un día de la semana.

través de ritmos que varían de entrega a entrega. Estas variaciones dependen de la disponibilidad de la *manzanera* pero también de quién es la beneficiaria.

Como constaté mientras acompañé a Irma, ella se mostró muy expeditiva y mantenía un ritmo parejo en la entrega de la mercadería. Irma sabía que una larga fila de mujeres (que sólo en ocasiones cuenta con la presencia de los hombres) la esperaba desde las ocho de la mañana en la puerta de su casa. A esa altura de la mañana también sabía que ya se había formado la segunda fila para *el sobrante*¹⁷⁶. Sin embargo esto no impidió que Irma se detuviera más tiempo del previsto con algunas de las *beneficiarias* del programa, intercambiando con ellas algunas palabras. En ocasiones se trataba de vecinas del círculo de confianza de Irma, con algunas de las cuales tenía relaciones previas de amistad. Pero también se trató de mujeres que consultaron algunos temas preocupantes como los problemas en la atención del Centro de Salud, problemas familiares y personales. Irma mostró siempre estar al tanto de estas problemáticas, respondió dudas y también hizo algunos seguimientos (por ejemplo, sobre las internaciones de dos mujeres de la cuadra, los problemas de un niño en la escuela y la ausencia de la casa familiar por tres días de un adolescente que ella conocía desde que era niño).

Como lo transmitió Irma, a partir de ser *manzanera* ella cobró mucho reconocimiento en el barrio y también adquirió bastante conocimiento sobre los problemas de sus vecinos. Es frecuente que las consultas y los intercambios de pareceres entre la *manzanera* y las beneficiarias se trasladen también al ámbito de la calle:

Algo que fue pasando es que ahora tengo mucho contacto con todos¹⁷⁷, a donde voy me saludan, me paran, me preguntan una cosa, me preguntan otra, te paran en la calle, *Irma!* [simulando a sus vecinos] *¿quedaron turnos para la doctora en la salita?*, o también me preguntan cómo hacer

¹⁷⁶ Cuando un beneficiario del Programa Más Vida no se acerca a recibir la mercadería en el horario que estableció la manzanera (generalmente entre las ocho y diez de la mañana) otros beneficiarios pueden reclamar y llevarse el "sobrante". El derecho a recibir la segunda ración generalmente es el "orden de llegada", pero hay manzaneras que, de forma muy conflictiva con varios de sus vecinos, decide por "el mérito" o "la necesidad".

¹⁷⁷ En el momento de la entrevista Irma llevaba 7 años como "manzanera".

con la leche en polvo que no alcanza, cómo hacer para sacar el certificado de pobreza, cómo conseguir sillas de ruedas. Hay cosas con las que yo no tengo nada que ver, por ejemplo “cómo conseguir una silla de ruedas”. Yo ahí les digo “*mirá tenés que hablar con fulano o con...*” Pero por ahí te preguntan también de los colegios, qué sabes de los colegios, cómo pedir vacantes. *Irma qué sabés de la escuela 38? Me podrás conseguir un lugarcito ahí?* Para todo eso me paran y me consultan. Si yo si puedo les doy una mano, siempre (Irma, febrero de 2004).

Según pude constatar, en los intersticios que deja la cotidianeidad barrial, Irma, como muchas otras “manzaneras”, interviene en las preocupaciones que los tutores traen, entre ellas la *educación* y el *cuidado de los niños*. En buena medida, como vemos, esta intervención también avanza sobre la *escolaridad*.

Hasta aquí la intención fue reconocer algunos espacios o intervenciones de la cotidianeidad que movilizan, de un modo u otro, nociones acerca de la *buena crianza y educación*. Sin embargo considero que la referencia a los *contextos de interacción familiar/barrial* no puede detenerse en una mera enumeración de los *sujetos colectivos* que de alguna manera u otra inciden en las *trayectorias educativas infantiles*. Importa por cuanto permite engarzar el registro de los actores que se involucran en las *trayectorias infantiles* en los procesos más amplios en los cuales se inscribe. Las condiciones de posibilidad de que las familias interactúen con determinadas figuras e instituciones sociales (los *apoyos escolares*, los *referentes barriales* para la distribución de subsidios estatales, las *voluntarias de Cáritas*, los nuevos espacios de los *merenderos*, entre otros) se *vinculan*, son *efecto y parte* de las transformaciones en los modos de intervención social del Estado y junto con ello de las organizaciones de la sociedad civil, que se han producido en los últimos años.

Como lo analizan también otros estudios, los programas sociales y las políticas de intervención no se inscriben aisladamente en el territorio local, sino que su concreción se vincula con el involucramiento de actores que median entre las agencias del Estado y quienes reciben el beneficio (Grassi, 1997, Neufeld, et al, 2002). En el tema que nos convoca, de *la educación*, nos referimos a todos los

actores sociales vinculados con espacios ligados a la infancia, ya sean preexistentes (como la escuela, centros de salud) o que surgen con la actividad misma (las vecinas voluntarias de la distribución del Plan Más Vida).

En las últimas décadas, la “bajada” y gestión de las políticas en el escenario local tuvo lugar con otro movimiento que se torna relevante para nuestro problema de investigación. Me refiero a la redefinición de la relación entre las esferas de “lo público” y “lo privado”. Como de algún modo adelanté, no sólo algunos aspectos comprendidos en la esfera de lo “privado familiar” cobran más fuerza en espacios públicos (como la cobertura reforzada de la alimentación en las escuelas) sino que “lo público” *estatal* penetra con mayor intensidad en ámbitos “domésticos” (como la casa de la vecina que distribuye el Plan Más Vida).

Para cerrar este capítulo nos preguntamos ¿qué efectos producen en las nociones, ya trabajadas, alrededor de un *niño bien cuidado* y un *padre responsable* la gestión de las políticas de intervención a nivel local del barrio? ¿Qué efectos produce en la designación social de “obligaciones” y “responsabilidades” la redefinición de las relaciones entre lo “público” y lo “privado”?

La distinción entre “lo público” y “lo privado”, como lo han desarrollado diversos autores, constituye una de las grandes dicotomías que recorre la historia del pensamiento político y social de occidente (Bobbio, 1999). Surgida en el campo jurídico y de los derechos, esta dicotomía cobra relevancia por su traslado generalizado a diversos aspectos y dimensiones de la vida cotidiana.

Las expresiones de lo “público” y lo “privado” constituyen términos polisémicos y su definición dependerá del criterio que se toma en consideración (Grassi, 1998). Como sabemos, cuando la referencia es la “naturaleza” del poder, “público” suele utilizarse para designar todo aquello ligado a la dimensión coactiva/colectiva del Estado, mientras que lo “privado” se utiliza para dar

cuenta del espacio de los particulares que se sustrae de lo estatal (Bobbio, 1999)¹⁷⁸.

A la vez, como lo aporta la literatura feminista, la categoría de “ámbito privado” ha sido utilizada en todo un proceso de construcción ideológica, en vinculación estrecha con la noción de “lo doméstico”. Esta homologación “doméstico/privado” no sólo produce en el imaginario social la idea de una separación de lo “doméstico/familiar” de la estructura “política” de la sociedad, sino también la legitimación del ejercicio generalizado del poder de los hombres sobre las mujeres (Collier, Rosaldo y Yanagisako, 1997).

Para el tema que aborda esta tesis (acerca de la *educación*, los *cuidados del niño*, el papel de *las familias*) sostengo que la reflexión sobre esta separación “público/privado-doméstico” se torna fundamental, no tanto por el interés de recuperar esta dicotomía tal como fue planteada en el paradigma moderno y occidental, sino por la eficacia que la misma tuvo en la fijación y naturalización de algunas atribuciones, responsabilidades y obligaciones.

Consideramos que en la actualidad la relación entre las familias y las políticas de intervención social se inscribe en un movimiento particularmente dual. Por un lado, las formas de intervención social que adquirió el Estado en las últimas décadas conllevan una suerte de *desdibujamiento* de los límites entre “*lo público*” y “*lo privado*”. Como vimos, en la cotidianeidad de la escuela se refuerza la integración de cuestiones comprendidas socialmente dentro del ámbito supuestamente *doméstico* y lo *estatal* penetra con fuerza en ámbitos asociados a la *domesticidad*. Pero por otro lado, como veremos, la separación entre “público/privado” tal como fue forjada en el paradigma de la modernidad *pervive* la mayoría de las veces *nítida* en las representaciones de quienes interactúan cotidianamente¹⁷⁹.

¹⁷⁸ Si lo que se considera no es la naturaleza sino la “publicidad” del poder lo público suele definirse como lo manifiesto, lo expuesto a miradas y juicios externos, mientras que lo privado implica la esfera de lo íntimo/ familiar y también el espacio de la autoconciencia (Bobbio, 1999).

¹⁷⁹ La antropóloga Estela Grassi abordó con anterioridad los cambios epocales sobre las representaciones sociales acerca de la distinción y separación del ámbito “público” y el espacio de la “privacidad”. Entre otras cuestiones, la autora hizo hincapié en cómo la vida familiar, se

En lo que sigue me dedicaré a documentar cómo este doble movimiento de *desdibujamiento* y a la vez *vigencia* de la separación entre lo *público/privado* cala profundo, entre otros, en la distribución de *responsabilidades* y *obligaciones* que, como vimos, constituye un aspecto relevante en la configuración de la *educación* y *escolarización* de los niños. En particular, complejiza la producción a la que ya hice referencia alrededor de *un niño bien educado* y un *adulto responsable*.

En las últimas décadas un conjunto de trabajos focalizaron en las estrategias que los grupos familiares de sectores subalternos ponen en juego para el acceso a recursos y beneficios de programas sociales (Jelin, 1998; Di Virgilio, 2000). En estos estudios se incorpora el análisis de la organización cotidiana de las familias, comprendiendo con ello las decisiones sobre el consumo, el presupuesto y la asignación de recompensas (Jelin, 1998) o los niveles de eficacia y capacidad de gestión de los sujetos (Di Virgilio, 2000)¹⁸⁰.

Marcando diferencias con estos planteos, me interesa, a modo de síntesis (densa), incorporar al análisis a los sujetos colectivos que están comprometidos de una manera u otra en la configuración de las *trayectorias educativas* de los niños haciendo más explícito un aspecto que se puso de manifiesto a lo largo de la tesis y que es el trastocamiento de esferas construidas en nuestras sociedades como son la separación de lo *público* y lo *privado*.

Las nociones sobre “un niño bien cuidado” y el “adulto responsable” cuando “lo doméstico” ingresa al espacio “público”

repliega sobre sí misma, volviéndose más privada a la vez que su “intimidad” cobra una mayor “publicidad” (en sentido de exposición al “juicio” externo y la oposición pública). Sin duda el momento de publicación del artículo (a mediados de los años 90) es coincidente con la difusión mediática de conflictos por la tenencia de hijos, y otros (Grassi, 1998).

¹⁸⁰ La relación entre familias y Estado fue abordada dentro de las ciencias sociales por numerosos trabajos (Jelin, 1984; Jelin, 1998; Donzelot, 1990; Gelis, 1990; Cicerchia, 1994; Grassi, 1996; Grassi, 1999; Fonseca, 1998; Torrado, 2003; Neufeld, et al 2002). Entre ellos, los estudios históricos (Donzelot, 1990; Cicerchia, 1994; Gelis, 1990) se destacan por su contribución al reconocimiento de la incidencia que, sobre todo desde el inicio de la modernidad, han tenido determinadas agencias sociales --del Estado y la sociedad civil-- en la modelación de ideas hegemónicas de “familia” y el cuidado de la niñez. Estos trabajos avanzaron tanto en la exploración de los mecanismos de control social y biopoder (Donzelot, 1990), como en las estrategias de disonancia y manipulación por parte de las clases subalternas frente a procesos más amplios de inculcación de valores dominantes (Cicerchia, 1994). En nuestro país, las investigaciones sobre familias y políticas sociales cobran mayor notoriedad en momentos de ruptura del modelo redistribucionista del Estado (Grassi, 1999; Di Virgilio, 2000, Neufeld, et al 2002; Torrado, 2004).

La escuela, institución inscripta en la dimensión de “lo público”, llegó a ser el lugar principal para el cumplimiento de la educación formal de los niños y también el espacio en el cual muchas familias de sectores subalternos ven posibilitada, entre otras, la extensión de la cobertura alimentaria para más miembros del grupo doméstico¹⁸¹. Allí además, los niños también acceden a una serie de atenciones (control odontológico, médico, de vacunación; renovación de los documentos de identidad) que en otras clases sociales son de competencia casi exclusiva de las familias.

Diversas escenas de la cotidianeidad escolar dan cuenta de la interpenetración de acciones y prácticas que socialmente se vinculan con lo “doméstico/privado-familiar”. La experiencia de permanecer en la escuela incluye el encuentro con prácticas y actividades que, desde el sentido común, se esperan de la “escolarización” y otras que no. En la escuela del Barrio Baires, los chicos de cuarto año ya terminaron su evaluación de lengua y esperan a ser pesados y medidos por la nutricionista que envió la Municipalidad. Esta escuela ha sido seleccionada con otras tres del distrito para un programa focalizado en sectores de “alto riesgo” a cargo del Municipio¹⁸². Muchos de esos mismos chicos ya habían sido pesados y medida su talla en el *apoyo escolar*¹⁸³. En ese caso las acciones estuvieron a cargo de los médicos del Centro de Salud barrial. Los responsables del *apoyo escolar* habían optado por comunicar a los padres que se le realizarían controles a los chicos aunque finalmente *fueron muy pocos, menos de lo que esperábamos*.

¹⁸¹ Al respecto, durante el verano del año 2002, en el marco de la profunda crisis que se vivió en nuestro país, pude constatar la presencia en los comedores escolares de diversos familiares de los niños como hermanos más pequeños, hermanos mayores, algunas madres y principalmente abuelos.

¹⁸² Este programa se implementó en las cuatro escuelas consideradas de mayor vulnerabilidad del distrito, dos de las cuales estaban comprendidas en mi trabajo de campo. Este proyecto dependiente del ejecutivo del gobierno municipal causó varias tensiones en el resto de las escuelas por cuanto, entre otros, los directivos de los establecimientos elegidos cobraron un plus en su sueldo.

¹⁸³ También muchos habían sido medidos en los merenderos a cargo de los movimientos sociales y la Municipalidad.

En la escuela no había madres ni padres acompañando el control. Tampoco habían sido convocados, aún así una maestra me confía *que a ella le gustaría estar allí presente en el momento que a su hijo [que va a un colegio privado de la zona] lo estuvieran controlando en la salud*. Otra docente en cambio me manifestó con cierta incertidumbre que éstas son algunas cosas que *no entiende, por qué tener que pesarlos en la escuela, lo ideal sería que el padre se haga cargo del control y que la escuela enseñe*".

La circulación --escasa-- de algunas madres en los pasillos de la escuela reclamando en la dirección, el gabinete escolar o a la maestra, algún material o calzado que su hijo no recibió causa reacciones encontradas en muchos docentes. Aún más si se trata de una madre, padre o tutor que no siempre demuestra "necesitar" la "ayuda". Como lo detallaron muchos docentes, el seguimiento de cómo visten y calzan los tutores de los niños los conduce a dudar acerca del "merecimiento" de los materiales que anualmente entrega el gobierno provincial.

Algunas investigaciones que nos anteceden destacan que la escuela moderna ha sido desde sus orígenes lugar privilegiado y organizador de la asistencia estatal y de la beneficencia privada destinada a los niños¹⁸⁴ (Querrien, 1980, Thisted, 2006). La enseñanza obligatoria no sólo quedó asociada al disciplinamiento de los niños pobres sino a los postulados del higienismo de contención de los cuerpos y los instintos (Puiggrós, 2006). Sin embargo en las últimas décadas, a partir de cambios en la orientación de las políticas sociales en nuestro país, no sólo se han intensificado las iniciativas de asistencia a los "grupos vulnerables" - - mitigándose así las iniciativas de corte universalista-- sino que variaron abruptamente las formas de financiamiento, funcionamiento y administración de las políticas sociales más amplias, así como el régimen de acceso y el tipo de beneficios que proponen (Thisted, 2006).

¹⁸⁴ Como lo expone la investigadora Sofia Thisted, en nuestro país, la Copa de leche se instala en las escuelas en 1806 y a partir de 1914 se incluye en el presupuesto escolar, por primera vez, una partida destinada a gastos de alimentación. A mediados del siglo XX, se instala el Programa de Comedores Escolares, de alcance nacional, dando cuenta de que la escuela desde sus orígenes ha constituido un espacio a través del cual se han instrumentado políticas sociales (Thisted, 2006).

Tal como lo desarrolla esta investigadora, las políticas sociales permean complejamente los espacios escolares, en buena medida, porque se instalan en momentos de profundización de la desigualdad social (Thisted, 2006). Simultáneamente, en los contextos escolares, la lógica de la focalización asume características no uniformes y es resignificada a partir de tramas sociales que son preexistentes a estas políticas (Montesinos, 2004, Thisted, 2006). Como señala Montesinos, los vínculos entre asistencialidad y escuela revelan no sólo modos específicos de vinculación entre el estado y los sectores subalternos, sino también constituyen un terreno de disputa/negociación de sentidos (Montesinos, 2004).

En una de las jornadas de trabajo de campo me encontré con María, una madre que ya había entrevistado con anterioridad¹⁸⁵, en la escuela pública del barrio Bancalari. María esperaba en uno de los pasillos de la escuela, ella quería intentar volver a hablar con la preceptora de su hijo Damián. Como me lo había comentado antes, Damián, estaba rebelde *como siempre*. *“Tiene problemas en la escuela, tiene problemas en el apoyo. Ahora está suspendido por quince días”* (...). *Yo le dije: “Vos vas a terminar a los diecisiete, a los veinte, vos vas a terminar los estudios, recién está en séptimo año” agarra y me dice, que él no quiere estar más en la escuela, él dice que quiere ser ciruja”*.

María esperaba que la preceptora se desocupe. A la vez estaba dudosa, no sabía si acercarse a la dirección para ver la posibilidad de que le entreguen otro par de zapatillas para su hijo porque las que le habían dado el mes pasado se le rompieron. En realidad, también podía pedir las golpeando la oficina de la trabajadora social. Pero no sabía qué hacer. En definitiva, como me comentó María, también podía ahorrar tiempo y pedirselas a la preceptora cuando la atendiera. Ella estaba preocupada porque Damián se ausentaba de algunas clases sin su consentimiento. La preceptora ya la había llamado para saber qué *andaba pasando en la casa*. María insiste en decir que ella no quiere que salga de la escuela, *yo quiero que él siga estudiando*. La preceptora le sugirió que lo pase a la noche pero según María de noche va a ser peor porque *si él no me estudia*

¹⁸⁵ Cf Cap IV.

de día. No entra a gimnasia, menos va a estudiar de noche”. María me cuenta que finalmente le propuso a la preceptora un “acuerdo”: Yo lo llevo todos los días al polideportivo para ver si entra o no entra...”.

María me cuenta que con la preceptora tiene mucha confianza. Ella fue la maestra de sus hijos mayores y le sorprende cuando la preceptora le insiste que debe haber *un problema en la casa*. Según María *en mi casa está todo bien, mi marido no les pega ni es violento con los chicos. El único problema en casa es la falta de dinero*. María lamenta que por el mal comportamiento de Damián se queden sin recibir ayuda. Ella recibe mucha ayuda de la escuela, siempre la recibió, pero mucho más ahora que *estamos pasando la crisis*. María no quiere tener problemas con la escuela, ella le quiere transmitir a la preceptora que arregla para *faltar a las horas del plan, pero que lo lleva al Damián a dónde sea, a las clases para asegurarse que entre*.

En la escuela pública, al momento de mi trabajo de campo, se implementaban un conjunto de políticas compensatorias a cargo de la Dirección General de Educación y Cultura provincial. Entre otras, formaban parte de estas políticas socioeducativas el Programa de Becas para el nivel Polimodal; Transporte escolar rural; Plan Más Vida, Servicio Alimentario Escolar; Programa de provisión de útiles; Plan de documentación para alumnos indocumentados; Régimen especial de asistencia para alumnas embarazadas y el Programa de control del estado sanitario de los alumnos que ya mencioné.

La distribución de la mayoría de estos beneficios queda a cargo de los docentes y trabajadores sociales de las instituciones. Ya diversos trabajos se dedicaron a analizar cómo, en el marco actual de orientación focalizada de las políticas sociales y su descentralización, la distribución de los recursos no son asépticas ni ajenas a las valoraciones y expectativas que los actores ponen en juego en los espacios cotidianos de interacción (Neufeld et al, 2002).

Por ejemplo en el marco de implementación del programa “Todos a la escuela”, la inclusión en el contexto escolar de un niño que presenta problemas de

conducta o ausentismo está en buena medida supeditado al cumplimiento de una serie de disposiciones que los docentes exigen a los padres (como el tratamiento del niño con algún especialista de la salud), pero que en ocasiones incluye parámetros de difícil evaluación (que los padres “demuestren” interés en sus hijos).

“Ahora que se implementó el “Todos a la escuela” veremos si recuperamos matrícula. Pero hay chicos que son muy difíciles de tener. Por ejemplo el menor de los Carrizo [una familia con muchos chicos en la institución] falta cada dos por tres. Pero cuando está acá es muy difícil tenerlos. Ya hablamos mil veces con la madre de que lo lleve a un especialista. Si no trae los estudios no puede entrar. La madre dice que no hay turnos en la salita, pero si yo tuviera un hijo con problemas en la escuela hago cualquier cosa por conseguir turno!” (Martha, maestra de 15 años de antigüedad, 2003)

En los espacios de escolarización, la ejecución de medidas compensatorias (de alimentación, vestimenta, becas, etc.) se vive con profundas tensiones. Un enunciado muy recurrente entre los docentes que trabajan con población de bajos recursos es la referencia a que *“han dejado de enseñar para asistir”* o que *“la escuela dejó de dar contenidos para “contener”*. La inclusión de actividades ligadas a la asistencia repercute –diferencialmente– en la construcción subjetiva del trabajo docente (Thisted, 2006, Redondo y Thisted, 1999, Redondo, 2004). Pero una vivencia generalizada en el gremio docente es la pérdida de horizonte o de su profesión, adjudicándose esta pérdida al incremento de funciones que en buena medida pertenecen a “la familia”.

Valeria, una maestra que llevaba algunos años en la escuela del barrio Bancalari, aún no terminaba de acostumbrarse. Ella había trabajado en una escuela privada de la zona. Pero acá [en esta escuela] *titularizó*. Según Verónica las familias *no le dan mucha importancia a las cosas de los chicos, los mandan solos a la escuela*, o no se preocupan de los útiles. Hay momentos que ella se

preocupa “*pero pucha, yo no soy la mamá y el papá y le tengo que traer goma, plasticola, lápiz*”. Ella me dice que a ella le cuesta, que ella trae *si puede*, pero que los chicos insisten en “*dame esto, dame otro*”, *yo no soy la mamá y el papá, yo traigo si puedo, pero yo trabajo acá!* [con énfasis], *yo vengo acá a enseñarles. ¿Dónde están los padres?*”

Según registré en el transcurso del trabajo de campo, la inclusión de acciones propias de la responsabilidad “doméstica” (como dar de comer, tramitar los documentos de identidad, controlar la salud) en los espacios de escolarización abre una serie de tensiones.

Desde el punto de vista de los docentes, porque en forma progresiva la incorporación de la asistencia tiene como contraparte la obligación de cumplir con rendiciones administrativas y otros (algunas intervenciones que mencioné requieren llenados de planillas, formulación de proyectos, rendición de cuentas). A la vez, porque en un marco de deterioro de las condiciones de trabajo, se agudiza en muchos docentes la percepción de que las acciones de “asistencia” –que muchas son históricas– tienen como punto de partida la desresponsabilización de las familias y delegación de estas acciones en la escuela.

Para los tutores de los niños, las tensiones están planteadas básicamente porque la obtención de los beneficios de algunas políticas compensatorias deben ser “gestionados” en espacios que, en realidad, son significativos para otras dimensiones que rebasan esas políticas, como lo son la “escolarización” de los hijos, su recreación y educación. Considero que esto es un punto nodal porque contribuye sin dudas a la formulación de nuevos límites para la actuación de los padres en torno a “problemas” en la escolaridad de los hijos.

Como lo expone Montesinos, el conjunto de significaciones presentes en los modos en que se concretan la asistencia y las propuestas focalizadas en las escuelas es inseparable de las valoraciones de la tarea pedagógica y ésta a su vez,

inescindible de las visiones construidas acerca de los niños que a ella asisten y de sus familias (Montesinos, 2003). Por cuanto, como advertimos anteriormente, para muchas familias, usuales receptoras de políticas compensatorias, las posibilidades de formulación de otras demandas, como el reclamo de una enseñanza de calidad o sobre el cuidado de los hijos, se ven supeditadas a un marco más amplio de transacciones y deudas que incluye muchas veces el temor por la pérdida de los beneficios.

Las nociones sobre “un niño bien cuidado” y el “adulto responsable” cuando lo “público estatal” penetra en el espacio barrial

En los barrios populares del conurbano, *lo estatal* ha estado históricamente presente, de forma muy tangible, en instituciones como la escuela y los centros de atención a la salud¹⁸⁶. En la zona que comprendió el trabajo de campo, la creación de las escuelas comunes tiene lugar entre los años 40 y 60, y luego en el período de transición desde fines del gobierno militar y los primeros momentos del retorno de la democracia. Los Centros de Salud se crean un poco más adelante, hacia fines de los años 70 y el transcurso de los 80 y con muchas dificultades en su cobertura, aún en sus inicios. Sin embargo los años 90 marcan un punto de inflexión importante en los barrios de la periferia por cuanto comienza a ser palpable cómo a estas instituciones históricas se suman un conjunto de actores y espacios que también tramitan procesos y relaciones del Estado¹⁸⁷.

Hoy transitar por barrios como Bancalari, Baires, Presidente Perón y San Martín implica encontrar expresiones de *lo estatal* en tramos quizás antes no imaginados. En el barrio Baires, por ejemplo, la presencia estatal se puso de

¹⁸⁶ Por supuesto el Estado, a través de sus prácticas y relaciones, ha estado históricamente presente de múltiples otras formas, pero quizás menos reconocibles. Entre otros, estuvo presente a través de los registros censales de población, en obligaciones cívicas como el voto, con la concreción de algunos servicios colectivos.

¹⁸⁷ Seguimos las formulaciones teóricas sobre el Estado de autores tales como Gramsci (1979), Holloway (1994), Santos (1998), Trouillot, (2001), para quienes lo estatal no se restringe a un “instrumento” ni “aparato”. Siguiendo los postulados marxistas, el Estado es la forma política de las relaciones sociales de producción capitalista que contiene su lógica de reproducción y de las luchas de clases, más que un “aparato”, es un espacio de relaciones sociales y disputa (Marx, 1971).

manifiesto para los vecinos cuando la Subsecretaría de Acción Social del Municipio¹⁸⁸ abrió una pequeña oficina acondicionada en un local precario para que la trabajadora social gestionara no sólo los beneficios de un conjunto de programas sociales, sino también las consultas y demandas de los hombres y mujeres que viven ahí. El local se ubicó *cerca de los beneficiarios*, quienes sacaban número desde temprano para plantear allí sus problemas y buscar respuestas del “Estado”. Como me lo explicó en detalle Mariela, la trabajadora social con quien conversé en el año 2001, los treinta números pautados desde Acción Social no llegaban a cubrir el total de hombres y mujeres que finalmente se acercaban hasta el lugar.

La rutina marcaba que a la hora pautada para *la distribución* ya una larga fila se apostaba desde temprano frente al local de Acción Social. Una vez al mes esta fila se alargaba con creces para la recepción *del bolsón de mercadería* [del programa nacional PROMIN]. En forma regular, los pobladores se acercaban también hasta el local de Acción Social para retirar medicamentos [del Programa Nacional REMEDIAR], colchones y chapas. También, como lo manifestaron varios vecinos, muchos se acercaron por un tiempo buscando tablones para las casas, pero los mismos no llegaron hasta que una ONG medió para ello. En ese caso, la trabajadora social se dedicó no sólo a seleccionar a los beneficiarios de los materiales para la remodelación de la vivienda, sino a fotografiar los avances de la “obra” de cada beneficiario.

La presencia del Estado también se materializó en muchos barrios de la periferia y asociados a las poblaciones subalternas con la creación de la “Casa de Atención al Vecino” que por ejemplo, el gobierno municipal de Tigre, instaló en un domicilio particular. No dejó de llamar la atención a los habitantes y a los transeúntes temporales el cartel que se emplazó en el frente de esta vivienda. A partir de ese momento allí se comenzaron a distribuir también beneficios de políticas sociales focalizadas (municipales, pero provinciales y nacionales también).

¹⁸⁸ La Subsecretaría de Acción Social, que depende de la Secretaría de Salud y Acción Social del Municipio, tiene a su cargo la atención de problemáticas sociales como así también la articulación de distintos aspectos de los programas nacionales, provinciales y municipales en ejecución en lo que se refiere a la promoción de la “comunidad”.

Más discretamente, la acción del estado se plasmó en los múltiples comedores y “merenderos” que se abrieron desde el año 2000 a esta parte en esta zona del conurbano, en precarias casas particulares, locales y galpones. Aún cuando muchos de ellos dependieron de los recursos organizados por los distintos Movimientos sociales a los que pertenecían, la mayoría funcionó con los recursos –intermitentes y austeros-- provenientes de los estados municipal y provincial.

Por otra parte, la intervención cotidiana del Estado en los barrios de la periferia, se incrementó también con la entrada de actores sociales que, con distinto nivel de influencia, comenzaron a mediar en la gestión de las políticas sociales. Por un lado, en estos barrios aumentó considerablemente la presencia y circulación de los trabajadores que dependen del Estado. Me refiero a los técnicos de los programas sociales focalizados (como nutricionistas, psicólogos, sociólogos) y también con trabajadores sociales y agentes vinculados con la atención de la salud y que mientras realicé el trabajo de campo fue común que los cruzara en las calles y pasillos más internos de los barrios.

Al interior de los barrios de la conurbación fue creciendo también el número de Ongs y fundaciones que comenzaron a proveer recursos y resolución a problemáticas de los sectores subalternos, muchas veces tercerizando recursos del Estado. En los barrios ubicados en los márgenes del Río Reconquista, en Tigre y San Fernando, estas mediaciones entre el estado y los sujetos se concretaron a través de la intervención de organizaciones de la sociedad civil encargadas, entre otros, del problema de “vivienda”, la atención de la violencia y la problemática del género y la “educación”, tal como quedó asentado en el registro de los *centro de apoyos escolares* y las fundaciones y organizaciones que se vinculan con estos espacios.

Otro nivel de intervención creciente estuvo dado por los referentes barriales, a cargo de la organización de los programas sociales del Estado que se implementan en la zona. Son varios los pobladores de estos barrios que se encuentran involucrados, por un lado en la gestión de los subsidios del Estado y

su contraprestación (por ejemplo organizar las cuadrillas de los programas por desocupación), así como en la distribución de los beneficios de los programas sociales (tal es el caso de las “manzaneras”, responsables de la repartición del plan Más Vida en cada sector del barrio).

En su conjunto, los actores y agencias del Estado, en mayor o menor medida, son reconocidos como tales. Sin embargo, el desplazamiento de la gestión de las políticas sociales al barrio (y el lugar activo que comenzaron a tener estos mediadores) contribuyó a revertir una sensación que frecuentemente transmitieron mis entrevistados acerca de que *“acá, en esta zona, el Estado no llegaba”*.

Hay que decir que la “presencia estatal” se juega de manera particular en cada distrito. Por ejemplo, en los distritos de Tigre y San Fernando en los últimos años, en las villas y asentamientos de la periferia, la presencia de prácticas y procedimientos del Estado municipal tuvo como anclaje la disputa por poder político promovida por los partidos de turno en el gobierno local¹⁸⁹. Pero esta disputa, que entre otras, se plasma en el hecho de “trabajar” en el territorio, no puede desprenderse de movimientos más amplios.

Como desarrollan diversos estudios, en buena medida los procesos de descentralización y focalización contribuyeron a la tendencia actual que puede conceptualizarse como un corrimiento hacia el territorio local (del barrio), tanto de las intervenciones del estado y de agencias de la sociedad civil (como las ONGs e Iglesia) como de las demandas y niveles de conflictividad (Cravino, 1999; Manzano, 2004; Svampa, 1997; Woods, 2003).

¹⁸⁹ El intendente Ricardo Ubieto gobernó el partido de Tigre por 19 años consecutivos desde 1987 hasta el año 2006 cuando falleció. Fue también intendente en el período de la dictadura (entre 1979 y 1983). A través del Movimiento vecinal que lideraba, “Acción Comunal”, desde su elección disputó por acrecentar el poder político en barrios tales como Baires y Bancalari, históricamente de electorado peronista. En San Fernando, Osvaldo Amieiro, intendente desde 1995, justicialista y duhaldista, no sólo disputó espacio político por su reelección (que ganó) en el 2003, sino por la interna dentro del peronismo (entre Solá y Duhalde) y también frente a la visible avanzada de movimientos sociales en distintos puntos del distrito.

Teniendo en cuenta este marco, ¿Qué efectos de sentido produce sobre las distribuciones sociales de “las responsabilidades” y “las obligaciones” alrededor de la infancia este movimiento en el cual el Estado penetra con más fuerza en el espacio barrial?

Unos párrafos más arriba hicimos referencia al modo en que la distribución de los beneficios de un plan prácticamente universal (al menos en determinados barrios) como es el programa Más Vida, en su concreción, por ejemplo, se ve ajustada a las estimaciones de quienes están a cargo de su distribución sobre los grados de “merecimiento” que cada madre tiene para recibir la asignación de leche del día o la bolsa de mercadería semanal.

Como sabemos, la recepción de los beneficios sociales (como cubrir la alimentación, una discapacidad) tiene como contracara la necesidad de su “contraprestación” y también “merecimiento”. Tal como nos recuerdan otros autores, en nuestro país el requisito de la contraprestación por algún beneficio social recibido no es novedoso. La asistencia social, constituida como sector estigmatizante y residual del desarrollo de los derechos ligados al trabajador, incluyó en nuestra región el interés, por insistencia de las elites, de privilegiar la “enseñanza” y el “consejo”, antes que la “ayuda” (Grassi, 2003).

Teniendo en cuenta este marco, sostengo que el nivel de interacción que se da entre los “beneficiarios” y los “referentes” o “mediadores” barriales resulta altamente sugestivo para analizar los sentidos de la educación y la producción social de un “padre responsable” cuando lo estatal permea lo doméstico/barrial.

En programas compensatorios que involucran a los niños (como el Plan Más Vida) el “merecimiento”, según vimos, se mide partir de un conjunto de ítems que se construyen socialmente y en buena medida, incluyen parámetros asociados a los valores socialmente difundidos acerca de “un padre responsable”. En definitiva son parámetros contruidos y reproducidos con algunas variaciones por hombres y mujeres concretos, básicamente por quienes

tienen a su cargo la “entrega” del bien o servicio. Entre ellos los voluntarios de Caritas, las “manzaneras”, las colaboradoras que trabajan en los centros de salud (a la vez como receptoras del Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados).

No se trata de parámetros surgidos de la inventiva individual de quien “entrega”, sino que en buena medida recuperan esquemas de preferencias que circulan a nivel social y son coincidentes con los valores hegemónicos acerca de qué es el “descanso”, “el trabajo”, “la higiene doméstica” y la demostración de “interés” y “afecto” sobre los niños¹⁹⁰.

Para el análisis de la distribución de los papeles sociales (sobre todo parentales) en torno a la infancia, resulta muy relevante el reconocimiento de estos “repertorios para el merecimiento” de los beneficios de los programas sociales. Sin embargo no es suficiente. Más allá de recabar cuáles son los ítems asociados a un “padre responsable”, interesan los nuevos matices que se incorporan a la estimación social sobre el “merecimiento” del subsidio cuando, además, quien gestiona los beneficios (las voluntarias barriales de Cáritas, las manzaneras, otros referentes) se encuentra estrechamente vinculado con quien recibe la ayuda, ya sea por vecindad, o parentesco.

En el contexto barrial y en determinadas programas sociales el “beneficiario” y “mediador” de las políticas sociales comparte momentos de interacción y sociabilidad que rebasan en tiempo y espacio la situación concreta de entrega de los recursos materiales. Uno de los efectos, entre otros, de esta modalidad de intervención del Estado es sin duda una suerte de “perfeccionamiento” de los procedimientos sociales de la “evaluación” del “merecimiento”.

¹⁹⁰ Según los mediadores de programas sociales con quienes conversé, 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 limpio a los hijos”, “no lleva a los niños seguidos a la salita”, “no los llevan en forma y tiempo a la escuela” y si “no demuestran afecto ni interés en los niños” (recuperé y ordené los ítems según la frecuencia que aparecieron y la importancia que le otorgaron los entrevistados).

Como constaté durante el trabajo de campo, las instancias “informales” son altamente significativas para el relevamiento de “datos” y la consecuente evaluación de la “pertinencia” o no de recibir la ayuda estatal. Así también se expresa en el relato de Marta, una manzanera del barrio Presidente Perón, en San Fernando:

La gente que recibe el plan [Más Vida] es muy necesitada, como estamos todos, yo también. Acá las mujeres cumplen con el horario pero muchas veces queda el sobrante. Y después te aparecen a las once de la mañana como si nada. Yo a veces pienso, si vos estás preocupada por tus hijos, los cuidás y los querés, y vas a estar acá a las ocho en punto. Por supuesto que te puede pasar algo, así que yo veo. Cuando yo sé que a la madre le pasó algo, trato de guardarlo lo que más puedo. O cuando es una madre que se ocupa. Vos te das cuenta. Pero con algunas mujeres no sabés qué hacer. Hay una mujer que tiene a los chicos así nomás, vos los ves siempre en la calle, andan sucios. Y no se trata de necesidad. Yo cuando cruzo la ruta ahí la veo comprando cositas, cuando la parroquia hizo el festival iban cada dos por tres a la parrilla a comprarse algo. Yo no le voy a dar de baja del plan pero si no viene a término prefiero que la leche la tenga otra madre que lo necesite y se ocupe de los hijos, no?

Los encuentros de las familias con los mediadores de los programas del Estado tienen lugar, en este caso, en tramas vinculares que muchas veces, como vemos, exceden al momento específico de la distribución del subsidio.

En definitiva, las interacciones entre los intermediarios de los programas sociales y los adultos que tienen niños a cargo incluyen una dosis importante de acercamiento y confianza, que tal como lo registré anteriormente, contribuyen a la circulación de información significativa y la consolidación de lazos solidarios. Junto con ello las intervenciones comprenden prácticas de regulación y control, pero que extendiéndose a múltiples instancias de la cotidianeidad y las

relaciones personales de los sujetos, quedan invisibilizadas como tales y naturalizadas.

En buena medida las valoraciones y expectativas puestas en juego en los encuentros de las familias con los programas compensatorios del Estado se articulan en marcos más amplios, que en definitiva aluden a la vigencia de normas sociales conservadoras, aún en momentos de fuerte postulación de formas “inclusoras” y de “promoción social” de las políticas de asistencia.

Las trayectorias educativas como cruce de movilidades y experiencia relacional

Las interacciones entre las familias y las agencias del Estado incluyen, como vimos, la apropiación de diferenciaciones que circulan en dimensiones (del espacio y el tiempo, por ejemplo) que rebasan lo estipulado en la “letra” de las políticas. La producción de diferenciaciones tiene lugar, por ejemplo, cuando se retoman formulaciones sobre el cuidado y educación de los niños que se ligan a consideraciones sobre “la crianza” ajustadas a los valores de los sectores dominantes.

Históricamente las intervenciones sociales del Estado –ya sea a través del modelo del “asistencialismo moralizador” o el “médico higienista”-- y de las instituciones de beneficencia y filantropía de la sociedad civil incluyeron prácticas de normalización y normatización sobre las familias, sobre todo de las clases populares (Grassi, 1999; Cicerchia, 1994; Torrado, 2003).

Los mediadores de los programas compensatorios (ya sean docentes, trabajadores sociales, agentes comunitarios) hacen suya –y en forma diferencial-- la recomendación oficial de propiciar la promoción social y el involucramiento de los beneficiarios en los programas y proyectos. Según observamos, las acciones en torno a la promoción social tienen como objetivo para muchos de los mediadores de los programas sociales evitar los “malos

acostumbramientos” y la reproducción de la “cultura del déme” vistas como efectos del asistencialismo⁵.

En el caso que he analizado, las relaciones entre las familias y las agencias del Estado se inscriben en el marco de interacciones cotidianas en las que irrumpen diferenciaciones previas respecto a los ámbitos de injerencia (público-privado). También se trata de interacciones constituidas sobre la base de relaciones de interdependencia y obligaciones sociales que, basadas en relaciones más amplias de subordinación y dominación, retoman valoraciones morales y hegemónicas acerca del niño “bien cuidado”.

⁵ “la cultura del déme” es una categoría recurrente entre los actores sociales que se ligan con la distribución de asistencia en los barrios populares y alude a una crítica hacia las políticas distribucionistas –muchas veces leídas como “desmedidas” y ligadas con determinados períodos del Estado de Bienestar, como es el peronista.

A modo de epílogo: algunas *trayectorias educativas* reconstruidas por los jóvenes

A lo largo del trabajo de campo, mis vinculaciones más frecuentes fueron sin duda con los niños, con los maestros y los adultos, ligados al mundo familiar. Sin embargo, en forma no tan corriente, pero no por ello menos significativa, en distintas jornadas del trabajo de campo también me vinculé con adolescentes y jóvenes que habían transitado parte de su infancia en los espacios en los cuales yo me encontraba realizando la investigación.

En este apartado final, me inSandra, a modo de epílogo de la tesis, reconstruir un encuentro que tuve con un grupo de jóvenes en el transcurso del trabajo de campo y también dos relatos de vida que surgieron de una serie de entrevistas que realicé con algunos de estos jóvenes que ya hacía algunos años habían dejado atrás a la escolaridad básica. Como señala Piña (1989) el relato biográfico no sólo es un texto "otorgador de sentido" del hablante sino de cómo se sitúa en el mundo. Desde la perspectiva de Good (1994) la narrativa, es decir, la vinculación de experiencias y sucesos dentro de una historia o trama significativa, es uno de los procesos de reconstitución del propio mundo.

El encuentro con lo jóvenes tuvo lugar más que nada mientras realicé el trabajo de campo en los espacios escolares que están fuera de la escuela. Los centros de *apoyo escolar* constituyeron espacios significativos, a los cuales los jóvenes, en períodos intermitentes, *regresaban*. En el transcurso del trabajo de campo, progresivamente comencé a notar cómo algunos jóvenes y adolescentes se acercaban a los centros de *apoyo escolar*. Los motivos de estos acercamientos eran variados, para muchos jóvenes consistía en *pasar unos minutos para saludar a los maestros*, para algunos otros conseguir a través de los directivos de los *centros comunitarios* --sobre todo en vista de sus vinculaciones-- alguna oferta de trabajo, también la charla con los responsables de los centros comunitarios tuvo en muchos jóvenes que conocí como motivación compartir una buena noticia (como embarazos y nacimientos) o por contrapartida, un problema crítico en sus vidas personales o familiares.

En forma muchos más acotada, conocí a un par de jóvenes –ex alumnos de las escuelas y los centros de *apoyo escolar* que incluía mi trabajo de campo-- a partir de su inclusión como *voluntarios* en estos espacios y también por cumplir allí la *contraprestación* como receptores del Plan Jefe y Jefa de Hogar Desocupado. Luego, también me vinculé con algunos de ellos, cuando uno de los centros de *apoyo escolar*, a partir de la recurrencia de la presencia de algunos jóvenes, comenzó a organizar una acción específica para ellos. Transcurría el año 2002 y no sólo los procesos de aguda conflictividad social habían permeado a las familias de estos jóvenes sino anulado las posibilidades – que prácticamente nunca habían existido – de quedar incluidos en el mercado laboral, aún cuando algunos de ellos habían logrado con muchos sacrificios terminar la escuela secundaria. Muchos no habían logrado terminar la escolaridad del nivel medio, y muchas veces retornaron a los *apoyos escolares*, porque les satisfacía *hacer algo*, como ayudar a los maestros en el cuidado de los niños, u organizar algunas actividades con ellos.

En los párrafos que siguen me voy a dedicar en primer lugar a reconstruir brevemente una actividad que organicé con un grupo de diez ex alumnos del centro de *apoyo escolar* ubicado en el barrio Bancalari. En aquella oportunidad, en julio del año 2002, combiné con uno de los maestros del *apoyo escolar*, poder utilizar una de las jornadas que él organizaba con los jóvenes en vista de la investigación que yo estaba realizando. En segundo lugar, me voy a dedicar a la reconstrucción de dos trayectorias que surgen de un conjunto de entrevistas que realicé a jóvenes y adolescentes en distintos momentos del trabajo de campo. En ambos apartados el propósito es condensar en los relatos de estos jóvenes algunos nudos claves que se fueron desplegando a lo largo de la tesis alrededor de las trayectorias educativas de los niños que viven en esta zona del Gran Buenos Aires.

Fotos que *reconstruyen* el pasado y *refractan* en el presente

Me reuní con los jóvenes un día sábado, transcurría el invierno del año 2002. La invitación había tenido como principal motivo reconstruir, individualmente y colectivamente, algunos fragmentos de la escolaridad y la infancia. Esto incluía tanto a la *escuela* como al centro de *apoyo escolar*, también la *vida familiar* y el *barrio*.

Se trataba de un grupo de diez jóvenes que habían transitado parte de su infancia en el centro de *apoyo escolar* ubicado en el Barrio Bancalari. Y allí nos reunimos para realizar la actividad. Como comenté, estos jóvenes habían comenzado hacía muy poco, a reunirse con uno de los maestros del *apoyo escolar*. En esa jornada los jóvenes dejaron en suspenso las actividades de taller (literario, recreativo) que llevaban con el maestro y combinaron el trabajo conmigo. A la hora pautada estaban Lorena, Micaela y Marcela, que en esos momentos tenían entre quince y dieciséis años. También estuvieron presentes Juan, Marcelino y Alejo de veinte años cada uno. Nancy de 19 años y Hugo de 18 años. Entre ellos, sólo Alejo y Nancy habían terminado el secundario. Lorena, Micaela y Marcela estaban cursando el nivel polimodal. Juan estaba cursándolo con algunas dificultades, mientras que Hugo y Marcelino habían abandonado hacía mucho la escuela y se dedicaban, cuando conseguían, a hacer “changas”.

La jornada duró desde la mañana hasta la hora en la cual compartimos un almuerzo, a la “parrilla”. No es la idea reconstruir aquí toda la jornada sino algunos de sus nudos clave a modos de *revisitar* (o *volver*) algunos de los ítems que recorrieron la tesis, pero ahora desde la perspectiva de los jóvenes. El disparador de la actividad, aquel día, fue un número importante de fotos que solicité prestadas al Centro de *apoyo escolar*. Un hecho que me había llamado la atención era la cantidad considerable de fotos que tenía guardado en centro *comunitario* de las distintas camadas de niños que habían circulado por él desde su creación, a fines de los años ochenta. De ningún modo se trataba de fotos guardadas celosamente, generalmente las mismas iban de un lado a otros, se guardaban en cajas o bolsas y era frecuente que estuvieran al alcance de todo aquel que quisiera mirarlas. Yo estaba bastante familiarizada con esas fotos, de hecho en varias ocasiones volvía a ellas y compartía los comentarios al mirarlas

junto con los maestros del *apoyo escolar* o los niños que circunstancialmente pasaban por allí. Las fotos en cuestión retrataban diversos momentos de los chicos en el *apoyo escolar*, mientras realizaban los deberes escolares, o estaban en las horas de arte y taller. Muchas de las fotos los muestran en las colonias, la pileta y en las excursiones realizadas. Las fotos muestran también momentos barriales, festividades y reuniones con las familias.

En vista de ello, me resultaba sugestiva la idea de reconstruir algunos fragmentos de la vida escolar y no escolar de los jóvenes, tomando como punto de partida estas fotos. Para ello seleccioné algunas y esa jornada esperé a los jóvenes con varios fotos desplegadas en un conjunto de mesas.

Trayectorias de ausencias

Los chicos observaron las fotos por un rato prolongado. Muchos no veían esas fotos desde que habían sido sacadas, y como me confesaron algunos, ya no recordaban que las mismas existían. El primer comentario de casi todos los jóvenes reunidos ese día no los tuvo a ellos como protagonistas, sino que fue prácticamente unánime la referencia de los chicos “que no están”.

Las *trayectorias de los ausentes* están ligadas a los chicos que, sobre todo, cayeron muertos por enfrentamientos con la policía. Como mencioné en un capítulo anterior (Cf cap II), yo ya había estado al tanto, a partir del relato que me hicieron en diversas oportunidades los maestros, de las muertes de varios jóvenes en estos barrios, efectuados por agentes de la policía. Los jóvenes que se reunieron conmigo en aquella jornada de julio habían sido sus compañeros y amigos de la infancia. En la charla que mantuvimos, los chicos volvieron sobre explicaciones que en varios puntos retomaron algunas ideas de los maestros acerca del *apoyo escolar* como espacio de “privilegio”, aún con las limitaciones de torcer *trayectorias de fracasos*:

“Yo me pongo a pensar y a veces no entiendo cómo yo me salvé. Yo nací en el mismo barrio que ellos [los chicos asesinados], fui a la misma escuela y al *apoyo escolar*. Acá me acuerdo que los iban a buscar, pero ya

hacían *el bardo*. En la escuela casi ni estuvieron, cada dos por tres, faltaban, no iban a clase, o los echaban. Yo creo que por casualidad me salvé”.

(Alejo)

En la interpretación de Nancy, su hermana:

“Nosotros nos salvamos de esa, pero podía ser que no. Muchas cosas fueron gracias a los maestros del *apoyo* y también por nuestra casa. Los maestros hicieron de todo por esos chicos, los curas también, pero ya estaban perdidos, bah se fueron perdiendo, todo pasa de a poco”

Los recuerdos en torno a los chicos que “no están” también incluyó a algunos amigos que en esos momentos se encontraban presos y a las chicas que desde temprana edad se habían ido del barrio a partir de formar un familia. Los relatos sobre los chicos asesinados, los presos y las chicas que quedaron embarazadas desde niñas se corrieron progresivamente del registro del “fatalismo” y comenzó a llenarse de anécdotas que aludieron a “excursiones” realizadas y “juegos compartidos”.

En la jornada del año 2002, como sucedió en otras circunstancias en las cuales conversé con los jóvenes, la historia de los chicos que *no están*, derivó en la reflexión de la propia biografía. Cuando los chicos aluden a los modos de vida propios, o la de los amigos que *no están*, es muy raro que las explicaciones se regodeen de esencialismo. Hay un reconocimiento estrecho de cómo se van configurando las trayectorias de cada cual, y esas explicaciones suelen sortear los determinismos.

Trayectorias infantiles en tiempos “no escolares”

La mayoría de los jóvenes eligió, para la reconstrucción de sus trayectorias, las “fotos” referidas a las jornadas de las colonias de verano e invierno organizadas

por el centro de *apoyo escolar*. También a las excursiones y fiestas organizadas allí.

Las salidas *fuera del espacio escolar*, se tornaron en los relatos de los jóvenes hechos muy importantes. La referencia a *los amigos* y el hecho de pasar uno de los momentos más placenteros de la infancia, fueron alusiones casi ineludibles. En dos oportunidades Marcela y Micaela, retomaron algunas palabras que me habían formulado también los tutores de los niños y que alude a las condiciones desiguales de vida de prácticamente las familias que habitan en estos barrios:

“Yo elegí esta foto en la pileta “del Zorzal” porque fueron las únicas veces que me metí en una pileta. Disfrutábamos un montón. Mi vieja también se ponía contenta porque ella no nos podía llevar. Acá [en el *apoyo escolar*] hicimos muchas excursiones. A mi me gustaba, pero muchas veces hubiera querido ir a los paseos con mi familia”

Las fotografías referidas a las excursiones y las jornadas de las colonias de verano, produjeron el momento de mayor cantidad de intervenciones y relatos de anécdotas entre los jóvenes. *Los amigos* ocuparon ahí un lugar importante, junto con las indicaciones que solían recibir de los maestros:

Marcela: Los paseos eran los mejores momentos, la pasábamos entre amigos. Los maestros llevaban sandwich de paleta y queso y además nosotros teníamos que llevar el traje de baño, que muchas veces nos conseguían los maestros, para meternos a la pileta. Los maestros siempre nos decían que nos portemos bien, que colaboremos, que hagamos caso y cuidemos nuestras pertenencias.

Nuestras toallas, siempre decían que cuidemos nuestras toallas – agrega unos de los chicos—

Micaela: Todos juntos!, Que vayamos todos juntos. Eso también nos decían.

Juan: Y que no robemos nada (todos se ríen)

Re locos (agrega Marcelino) íbamos todos “alocados” a “la pileta”

Alejo: Me tiraba a la pileta de una. Me tiraba y de los que me acuerdo es que nadie de ahí.

Trayectorias dentro y fuera de la escuela

Las escenas de los *festivales* y las *exposiciones* organizados en el *apoyo escolar* fueron elegidas por varios jóvenes en la jornada de julio. La reconstrucción de la experiencia vivida en los *eventos espaciales* fue un espacio en el cual los jóvenes *reunieron* la mención del *apoyo escolar*, con las *familias* y también la *escuela*. Muchos aludieron a los festivales como momentos de gran satisfacción, mientras para otros de relativo sufrimiento. Un acuerdo fue que siempre los maestros les recomendaban que *disfruten*, “*que disfrutemos, como que los maestros se daban cuenta que a muchos espectáculos no íbamos, o algo por el estilo*”

[Frente a la fotografía de un festival que incluía una exposición de trabajos]:

Alejo: Todo lo que se ponía ahí era lo que los chicos hacíamos durante la semana.....todo lo que hacíamos...manualidades.....o sea ya se tenía planeado todo para ese día.

Nancy: Si, lo hacíamos todo acá, salvo algunas cosas que terminábamos en casa y ahí nos ayudaban.

Marcelino: Se llenaba de gente.

Alejo: Si venían todos...padres, madres, los abuelos, tíos, hermanitos...o sea toda la familia en general. Pero siempre los que participaban eran los padres, madres y padres que se animaban los que se animaban....mi vieja nunca se animaba ni ahí..no quería estar en ningún lado...siempre se quedaba viendo. Pero también lo que valía de eso es que venía, no miraba a nosotros dos [su hermana y él]. Nos alentaban como para tener fuerza y valor para hacerlo....porque en ese momento es feo estar....bah ..no es feo pero te da nervios estar entre tanta gente.

Micaela: yo una vez invité a la maestra de la escuela y vino. Ella no sabía que era el *apoyo* y le encantó el festival.

Alejo: Yo sentía muchos nervios y vergüenza pero también se siente que al hacer esto, que se yo, te vas integrando más a la familia. Me hubiera gustado no tener tanta vergüenza y que se yo, me hubiera gustado estar en un acto y que mi vieja me vea, me vea y me aplauda “acá está mi hijo” “acá está mi hijo” y que me aplaudan.

(todos festejan con risas las palabras de Alejo)

H: Bah, me hubiera gustado. Mi vieja venía siempre, pero a veces se hacía difícil que los viejos vengan, pobres.

Las trayectorias contadas por Sandra y Juana

El relato de Sandra

Conozco a Sandra en el año 2003. En ese momento Sandra estaba cursando sus estudios en el Polimodal, pero de vez en cuando volvía al *apoyo escolar*. Ella aprovechaba, sobre todo los períodos de receso escolar, de invierno y verano, para darse una vuelta por este *Centro comunitario*, en donde había transitado algunos años de pequeña. Ahora lo hacían también algunos de sus hermanos. A Sandra le gustaba dar una ayuda a los maestros y por eso se acercaba con algunas amigas para organizar algunas actividades para los chicos.

Ahora, al momento de la entrevista, Sandra tiene 20 años. Ya no está yendo al *apoyo escolar* porque ahora está *más grande* y bastante ocupada. Si bien después de terminar la secundaria se que un tiempo sin saber que hacer, ahora se puso a estudiar Enfermería. Y esto le lleva un tiempo, porque va a cursar a San Fernando todos los días y porque tiene algunos materiales leer. Ella está contenta porque le gusta todo trabajo que sea *social*.

Pero a Sandra en realidad le gustaría ser maestra especial o acompañante terapéutico. Esto lo supo a partir de haber trabajado dos años como auxiliar docente en una colonia con chicos discapacitados, es una

experiencia que *le encantó, no faltaba nunca*. Ahí comenzó a trabajar por medio de una amiga que hacía diez años trabajaba allí, y un día la llamó porque sabía que a ella siempre le había gustado. Elegir los estudios, una vez terminada la secundaria *fue todo un tema*. En el barrio casi nadie sigue ningún estudio, apenas si terminan la secundaria, pero ella siempre supo que *algo iba a estudiar*.

Su mamá quería que estudiara *a toda costa* el Profesorado en Informática. La quería hacer estudiar en la UBA, pero Sandra *no quería volar tanto*, quería estudiar en un *lugar en donde tuvieran más los pies sobre la tierra*. La madre no quiso que ella estudie el Profesorado de Educación especial porque *nunca le gustó ese trabajo, no puede ver a los discapacitados*, dice que *le va a consumir la vida y que se va a terminar volviendo loca*:

“Yo la entiendo un poco a mi mamá, porque con los padres de disca [por discapacitados] a veces viene cada uno, que los mirás y el hijo está postrado en una silla de ruedas y es mucho más cuerdo que ellos dos juntos. Pero es según el nivel económico que tengan, como todo”.

Sandra también trabajó en forma particular en Flores cuidando a una chica discapacitada los fines de semana, y en Colegiales. Ahora no lo hace más porque prefiere dedicarse al estudio que es *bastante pesadito*. Ya empezó a hacer algunas prácticas en el Hospital, con sus compañeros hicieron el reconocimiento del lugar y parte del personal.

Actualmente, vive con su mamá, su papá y sus hermanos en Bancalari, muy cerca del resto de sus familiares. Esta situación no le gusta demasiado, dice *“prefiero estar pegada a un zanjón como vivíamos antes, luchar contra las ratas y los delincuentes que me respetan más que ellos”*. Siente que su familia *se mete en todo, que es el clásico teléfono descompuesto*.

Hasta hace un tiempo, Sandra y su familia vivían en una casa muy precaria, en la zona más interna del barrio. Pero finalmente sus padres pudieron terminar una casa que queda en la misma cuadra de los parientes. Sandra es la mayor de 6 hermanos: los mellizos de 13, Sole de 10, Fede de 8 y la más chiquita de 4. Haber sido la mayor de los hermanos no pasó en vano para esta joven. Ella siente que por eso es la que carga *con todo*:

“siempre ayudé a mi mamá... pero no tengo drama... a mis hermanos con las tareas de la escuela, los despierto, los llevo, los traigo, lavo, limpio la casa. Todo eso lo hago desde chica...”

Hasta los siete años Sandra vivió en Mendoza, *en una burbuja de cristal*; tenían una muy buena calidad de vida, iba a un colegio de monjas y jugaba al básquet, cosa que acá –en Bancalari-- siente que no va a poder hacer *nunca*. La llegada a Buenos Aires se produce cuando sus padres se separan. En realidad al nacer los hermanos mellizos, su papá se fue de la casa, situación que se repetía con el nacimiento de todos sus hermanos, pero luego de dos o tres años regresaba. Para Sandra:

“esas idas y vueltas de mi papá fueron lo que me marcó a mí ese carácter de mierda que tengo, de no aceptar que nadie me diga nada, y menos él que se fue y vino cuando quiso, hizo lo que quiso, nos abandonó, nunca le importó si estábamos bien o estábamos mal. Con cada uno de mis hermanos hizo lo mismo, cuando nacía uno se iba y volvía a los dos o tres años”.

Cuando llegaron a Bs. As fueron a vivir a lo de su abuela materna que, según Sandra, *“era una pared fría... más allá de sentir un agradecimiento porque nos dio un techo era muy dura”*. Los mellizos tenían veinte días de vida. Dice que a su mamá no la veía nunca, se iba a las seis de la mañana y a veces hasta la una del otro día no volvía. Trabajó mucho tiempo así. Por eso, en esa época, cuando Sandra salía de la escuela iba *corriendo* a la casa,

y era estar pendiente de que la abuela no les pegue a sus hermanos, que se acuerde de ir a buscarlos al jardín, que les prepare la leche:

“Siempre estuve yo solita con mi abuela... una vuelta me agarré con ella, me acuerdo que me llegó a levantar la mano. Pero yo me callaba cosas porque no quería cargar a mi mamá con más problemas”

Cuando habla de su carácter dice que es muy *varonera*, que se olvidaron de ponerle su *parte femenina*: *“en el barrio me llamaba la atención que las chicas siempre estuvieran pendientes de aquel chico o el otro que pasaba por allá, de los noviazgos. Yo en cambio vivía a las piñas con mis primos...”*

Al hablar de la escuela, Sandra dice que nunca tuvo problemas *gracias a Dios*, si no entendía algo esperaba que viniera su mamá y si no se lo explicaba su tía que era más accesible que su abuela. Se recibió de bachiller y tiene formación profesional en Informática. Pero sus 20 años *le pesan* por haber repetido 9º grado en la 29 y 1er año en la Media 3: *“Si no hubiera perdido dos años de la primaria este año me estaría recibiendo...”*

Su mamá *no la dejaba quieta* en ninguna escuela. La trayectoria escolar de Sandra está marcada por las entradas y salidas de escuelas, al compás de las decisiones que tomaba su madre, a veces por circunstancias de la vida familiar. Ella concluye que, en definitiva, a pesar de no vivirlo tan así de chica, esos cambios no fueron tan desfavorables *“uno se acostumbra... está bueno porque siempre queda alguien”*

Sandra asistió sus últimos años de sus estudios primarios, a la escuela del “barrio”. Ella reconoce que su escuela *tiene mala fama*. Pero que en definitiva esa es la escuela que le tocó:

Yo la pasé bien a pesar de todo: de los compañeros violentos, de que siempre tiene que defenderse uno, de que a la entrada del colegio estén a los tiros, de que a la salida le roben a la maestra.”

Ella transito sin demasiados problemas la escuela, a pesar de que se dedicaba bastante al cuidado de los hermanos. Se acuerda de algunas maestras que fueron *muy comprensivas* y que se ocupaban de enseñar con paciencia. También contaba con los maestros del *apoyo escolar*.

Sandra empezó a al *apoyo escolar* del barrio a los 12 años. En ese momento su madre trabajaba todo el día, así que su abuela insistió en mandarla. Ella al principio no quería, pero después aceptó porque prefería eso a tener que *aguantar* a su abuela. Cuando su papá decidió *sentar cabeza* y volvió a la casa, sus hermanos iban al jardín de infantes a la mañana y ella aprovechaba para hacer allí las tareas del colegio sin que nadie *la moleste*.

Para Sandra el *apoyo escolar* fue un lugar importante. Ahí conoció muchos amigos, le enseñaron muchas cosas y se divirtió. Ella se acuerda de las salidas que organizaban los maestros, a lugares *que nunca hubiera conocido*. También recuerda los festivales y los festejos de cumpleaños. Pero, ahora a la distancia, la impresión que tiene Sandra es que en definitiva *el apoyo escolar* habla un poco de los problemas que tienen algunos chicos y de la privación económica también:

“creo que un chico entra a un apoyo porque la situación de la casa es insostenible en lo violento. Uno se da cuenta de eso. El chico que es violento no es violento porque quiere... será porque algo le pasa... La mayoría de los chicos que venían conmigo tenía problemas de violencia, si no era el hermano, era el padre que robaba, la madre alcohólica o el padre o casos de pobreza extrema. En ese caso es mucho más comprensible. Si los dos padres trabajan todo el día y no están nunca en la casa... con alguien se tienen que quedar. Además uno entiende más si piensa que van a ese lugar porque le dan un desayuno o un almuerzo porque en su casa no lo tiene, más que porque el chico quiere ir...”

Su paso por el apoyo significó *un lugar para no estar en la calle*. Recuerda a algunas de sus maestras, sobre todo de una que vivía en el barrio. Según Sandra *una maestra que vive en el barrio sabe lo que es vivir acá, y lo digo sin dramatismo*.

La mayoría de las chicas que conoció en el apoyo *“ahora están embarazadas con hijos o son madres solteras o tienen un hijo con cada uno.. Hay chicos que ahora no están, están muertos porque los mató la policía o están presos. El barrio tiene de todo, da para todo, si uno nunca hace nada por uno, nadie lo va a hacer”*

Sandra piensa que los que “están mejor” es porque *“trataron de buscar una salida, para no quedarse estancados, salir a trabajar o estudiar, porque el que quiere progresa, si uno se deja estar, sabe muy bien a donde va a terminar... El tema es buscar hasta las últimas consecuencias”*

Siente que *su único ejemplo* siempre fue la mamá *“y hasta por ahí nomás no en todo”*. Dice que la propia realidad la hizo buscar otra cosa: *“Mirás a tu alrededor y te querés pegar un tiro... La yunta de afuera tiene un imán terrible, yo tengo yunta de todo tipo, creo que con las peores lacras me junté. A mí me ofrecieron de todo: drogas, prostituirme. Pero dije que no. Y si uno dice que no el otro no insiste.. A veces nos ponemos a hablar, no tengo problemas, no les falta el respeto ni ellos a mí.”*

En el relato de su trayectoria escolar, dice que en donde mejor la pasó fue el Bachillerato [un bachillerato ligado a la educación popular] *“ es indiscutible... tiene un nivel más humano que la Media A desde la dirección hasta el portero. Yo ahí me sentía sapo de otro pozo, primero que es gente de plata, no quería ir y me quedé libre. No quería saber nada ni con ir a recuperar. La directora era una malhumorada, no tenías derecho a opinar, ahí era lo que ellos querían y se acabó. A un amigo le pusieron amonestaciones por no ir con los zapatos lustrados, y una amiga quedó embarazada y la echaron...”*

Al reflexionar sobre su futuro, Sandra dice que quiere “*convertirse en enfermera*”, que se quiere dedicar a eso. La *marcó mucho* estar en la colonia. Hasta el día de hoy la siguen llamando los chicos y le dejan mensajes. Por ahora no se le ocurre pensar en una pareja ni en tener hijos, dice que “*para eso hay que tener tiempo y un buen marido ¿y dónde lo vas a conseguir? Además quisiera volver a Mendoza porque al fin y al cabo, de ahí me sacaron.*”

El relato de Juana:

Juana vive en el barrio desde que nació. Sus padres, que vivían en Pacheco, llegaron a Bancalari con tres hijos y se instalaron en la casa de la abuela paterna. Juana, que es la cuarta de siete hermanos (cuatro mujeres y tres varones), aún no había nacido. Luego de muchos años de pagar *los impuestos* lograron comprar el terreno en donde construyeron su casa.

A Juana la conocí en el transcurso del año 2002. En ese momento Juana tenía 21 años, ella comenzó a trabajar como voluntaria en el *apoyo escolar*. Luego, cuando comenzó a recibir el subsidio del Plan Jefa de Hogar Desocupada, cumplió su contraprestación en esta institución que había asistido de pequeña. Ahora Juana tiene veinte años y un hijo de dos.

Cuando Juana tenía nueve años, su mamá se fue de la casa *a escondidas*. Recién la volvieron a ver a los dos años, vivía en Garín. Juana recuerda que un año nuevo, cuando tenía quince años, su mamá llamó y habló con ella, que era la que más sufría porque la extrañaba, y dice que *era como una desesperación*, que le decía “*¿por qué te fuiste?*”

Juana es la única de los hermanos que terminó séptimo grado. Cuando su mamá se fue, todos tuvieron que dejar la escuela. El padre, *como no podía ocuparse* de los chicos, *los separó* en distintas casas. Juana primero estuvo en la casa de su

madrina y después en lo de una amiga, que es la madrina de su hermana, para que le enseñara a estudiar ya que había sido maestra del apoyo. Pero ella, a pesar de todo, terminó la escuela.

La relación con su padre fue muy violenta: *“tuvimos muchos golpes con papá... papi pegaba bastante... Un día desapareció algo de su taller (hace chapa y pintura), algo de un auto, y yo justo estaba con mis amigos jugando al fútbol. Uno de mis amigos me acompaño y él estaba preocupado porque no aparecía esa cosa, había tirado todos los platos y me pegó uno a mí en la mano, esta que me hicieron tres puntos... Bueno desde ese día yo me fui a vivir a la casa de una amiga, no lo quería ver más a mi papá”*. En ese momento tenía 16 años.

Además de vivir en diferentes casas, Juana también pasó por diferentes escuelas *porque no le gustaba ninguna*: primero fue a la 32, después a la 38, después a la 29 y luego a la 28 en donde terminó:

“En la escuela había mucha pelea, yo era medio marimacho y mi madrina me sacó por mala conducta, me llevó a la 38. Ahí cuando se fue la única maestra que me comprendía que no podía estudiar porque no me entraba nada en la cabeza, que era muy lógico lo mío, me cambié a la 29. Estaba en tercer grado y todavía no sabía leer ni escribir. En la 32 te hacen pasar sin estudiar”.

Juana recuerda el momento en que aprendió a leer y a escribir. Eso recién ocurrió cuando ella estaba en séptimo grado:

“Amalia [maestra recuperadora de la escuela] me decía que agarre un libro y que lea despacito mirando letra por letra. También cuando miraba la tele y la daban en inglés aprendía a leer más rápido. Pero leo callada mejor, no me sale nunca la palabra fuerte. A mí me encantaba estudiar pero nunca supe estudiar”.

En la trayectoria escolar de Juana además intervinieron otras personas allegadas a ella, que a veces *la sacaron adelante a la fuerza*:

“la madrina de mi hermana era la que más me hacía estudiar, había veces que yo no quería aprender y me ponía parada en una punta y me decía: mirá la pared porque te pego un cachetazo; y ahí fui aprendiendo las tablas ... cuando ella me hacía eso aprendí las tablas y las cuentas.”

También tuvo un maestro *muy malo* que cuando alguien no llevaba las tareas hechas mandaba una nota a la casa, y ahí el papá *se preocupaba, o había un griterío o una pegada...* La última maestra que tuvo, la hizo terminar sexto y séptimo grado, la ayudó mucho, se iba hasta su casa a buscarla para que fuera a la escuela.

Dice que a los dieciséis años *cuando era pibita*, tenía su *junta* en el barrio; eran de drogarse pero ella *no agarró* la droga porque había ido a *Columna*. Juana cuenta que la llevaron cuatro días a un lugar y gracias a eso *no agarró nada*. Sin embargo, no quiere hablar mucho del tema porque dice que *no se puede contar*. Es algo así como *un retiro* donde *se puede ayudar a la gente, donde se puede entender lo que es la vida*. Conoció el lugar a través de Héctor, el portero del *apoyo* y vecino del barrio, que le avisó, finalmente en un auto *la llevaron allá* [al lugar en donde se realizan los encuentros del Movimiento Columna].

A los dieciocho años quedó embarazada y tuvo su hijo a los diecinueve. Dice que ahora su vida también *es medio jodida*: *“mi marido es un hombre golpeador, bah, no golpeador, sino que golpea. Hasta ahora lo he controlado... antes cuando éramos novios no me pegaba... me quedé embarazada y me empezó a pegar, me pegó muchas veces...”* A los dieciséis años se hizo un aborto, Juana cuenta que había quedado embarazada de *un chico muy bueno, muy lindo, pero que tenía un monstruo adentro* y dice *“yo pensaba que era muy chiquita que no era para mí la criatura, que iba a pasar sufrimientos, y para qué lo iba a tener... quién me iba a acompañar... quién me iba a ayudar si no tenía a mi mamá al lado... y me lo saqué”*

Los primeros tiempos de su embarazo también fueron complicados. Cuando estaba de tres meses se fue a vivir a la casa de la suegra pero en esa época con su marido estaban peleados, y él tenía pareja. Más adelante, como la relación de Juana con su suegra no era buena, volvió a la casa de su padre y su marido se fue con ella. Por la imposibilidad de tener casa propia, fueron y vinieron varias veces. El trabajo de su marido depende mucho del clima ya que es *cady* en una cancha de golf y cuando llueve está tres o cuatro días sin trabajar. No tienen otra entrada de dinero más que los \$35 por día que él gana. Si bien viven en la casa de su papá, ellos se compran su comida y no la comparten. Hubo veces en que tuvieron que pedirle dinero prestado y llegaron a devolverlo.

Por eso Juana está muy contenta de poder *trabaja* en el *apoyo escolar*, el mismo que conoció cuando era chica y del que tiene muy buenos recuerdos:

“pasar los días acá era espectacular... me ayudó muchísimo, me llevaba los materiales para poder estudiar en la escuela...”

Juana comenzó a ir al *apoyo escolar* a los nueve años cuando un amigo de enfrente de su casa le dijo que *era re lindo, que iban a pasear, a la pileta*. Se acuerda de los paseos que hacían con las maestras y de cuando María [su maestra] la eligió mejor alumna y se fue a Chapadmalal.

Su vuelta al *apoyo* se da en un momento en el que se había separado de su marido y no tenía trabajo:

“había venido a decirle a María [ahora directora del Centro] que yo estaba sola, que tenía el bebé y que era re jodido tener las cosas para mi bebé.. y bueno le pedí que me consiguiera un trabajito y salió el plan...[....] vine a ver a Mary porque ella me ayudó toda mi vida, sabía mi vida, mis movimientos, y me dice, bueno fijate si podés limpiar, agarrá a los chicos y empezalos a estudiar...”

A Juana le gustaba ayudar a las maestras del *apoyo escolar* entonces empezó como preceptora colaborando con las tareas de los chicos:

“Ahora ellos me dicen maestra, a mi me encanta estar con ellos, y bueno mejor para mí, sabiendo que a mi me ayudaron bastante, me gustaría ayudarlos un poquito lo que me ayudaron a mí...”

Su idea es terminar los estudios y *ser una maestra de grado*. También, en el apoyo Juana encontró un espacio para contar sus problemas:

“después que mi marido me abandonó no tengo más amistades... he dejado de ver a todas mis amigas, estoy en casa todo el día... no salgo porque a él le cuentan cualquier pavadá y es como que ya no me tiene más confianza mi marido... acá sí... acá a Claudia y Marina les cuento todo lo que pasó...”

El año que viene el hijo de Juana cumple tres años. Se llama Axel. Cuando ella piensa en su educación escolar planea un recorrido: *“al jardín va a venir acá, de acá al apoyo y después va a estar en la escuela 38”*. No quiere que su hijo sea como los tíos, que son de su misma edad:

“yo los miro a ellos y es como que mi hijo ya aprende, aprende rapidísimo mi hijo a pegar una patada, a decir malas palabras, y yo no quiero que diga malas palabras ni pelear, que tiene que compartir y no destruir... a mi me gustaría que no destruya todo como sus tíos...”

Juana desea que Axel no sea como el padre *golfista*, que pueda trabajar en un lugar *más correcto*: *“quiero que sea un empresario... o que se yo, un policía... algo tiene que ser... me gustaría que tenga un supermercado... aunque sea limpiando en un supermercado pero que esté en un supermercado... sería lindo que termine todos sus estudios, como yo no pude entonces que lo haga él...”* La decisión de mandar a su hijo al jardín es suya, su marido no quiere que esté *encerrado* 8 horas (de ocho de la mañana a cuatro de la tarde). *“Es doble*

jornada y es lindo... así vos podés estar haciendo las cosas y él está acá para que aprenda mejor”.

Cuando estuvo embarazada Juana asistía a un grupo de *mamás golpeadas*. Recurrió a la asistente social del barrio para contarle sus problemas. Dice que por ahora quiere que su nene se quede solo: *“he pensado que no va a tener más hermanitos, si Dios quiere y la Virgen... hasta que no tenga su casa, su patio... yo le dije a mi marido que no iba a tener más un bebé porque iba a querer mis cuatro paredes, quiero estar en mi terreno, que iba a tener mis cosas... y bueno, ahí se verá...”*

REFLEXIONES FINALES

La tesis que presenté aquí propuso como uno de sus ejes centrales comprender cómo se van configurando y significando, en el contexto actual de desigualdad y transformación social, las *trayectorias educativas* de niños y niñas que transitan su escolaridad básica, en simultáneo viven en condiciones de subalternidad. Como expuse en la introducción, la definición del problema de investigación tuvo como uno de sus puntos de partida el reconocimiento de los procesos de cambio de las últimas décadas, marcados por la conflictividad social y precarización en las condiciones de vida de vastos conjuntos sociales, con lo cual se dificulta el acceso a algunas dimensiones estratégicas de la vida social como *la educación*.

En el abordaje que planteé, la recuperación de este eje implicó avanzar, a través del registro etnográfico, en dos dimensiones de análisis que se articulan entre sí. La primera dimensión tuvo que ver con el interés por desentrañar cómo se estructura en el contexto actual, de redefinición del papel del Estado para dirimir conflictos sociales, el campo de *lo educativo* y las intervenciones que dicho escenario supone cuando las iniciativas, además, están dirigidas a niños que pertenecen a los sectores subalternos.

Sin perder de vista este proceso, en la investigación que realicé cobró un gran interés una segunda dimensión referida a explorar cómo los niños *transitan* y *significan* la *experiencia escolar* y también cómo el campo de *la educación* es construido e interpretado por sujetos colectivos, históricamente situados.

La construcción social del *problema de la educación* y *la experiencia* escolar me insandaron en tanto constituyen dos caras de un mismo proceso, complejo, que en definitiva alude a las *intervenciones sociales* en torno a la *niñez* y *la educación* y cómo son apropiadas por los sujetos en nuestra contemporaneidad, marcada por la profundización de la desigualdad. Reunidas así ambas

dimensiones, me propuse abordar la *configuración de lo educativo* y los *sentidos* que le otorgan los sujetos a través del registro de las prácticas y las relaciones sociales que se tejen en los *contextos de encuentro cotidianos*.

Partí de la convicción de que la perspectiva antropológica tiene una importante potencialidad, desde su enfoque teórico y metodológico, anclado en el trabajo de investigación de campo, para ofrecer, no sólo nuevas preguntas, sino hallar nuevas relaciones y explicaciones allí donde otras disciplinas también están presentes, pero desde otras preocupaciones de investigación o intervención. En los párrafos que siguen recuperaré algunos núcleos centrales que supuso la indagación realizada.

Las trayectorias educativas de los niños y niñas, aún cuando pertenecen a los sectores subalternos, no constituyen recorridos “aislados” o a-relacionales, tampoco se estructuran *adhiriendo* linealmente a los aportés (“culturales”, “afectivos”, “materiales”) del entorno próximo-familiar. Es decir, a contrapartida de las visiones que sitúan los destinos escolares –los “éxitos” y “fracasos”– de los niños que viven en condiciones adversas a *causas individuales* –ya sea bajo el paradigma tradicional de un reduccionismo psicologicista, o a través del término *aggionardo* de “resiliencia” o “empoderamiento”–, las trayectorias educativas infantiles se definen en tramas relacionales, que reúnen diversas intervenciones y que en ningún caso es posible definir de antemano.

Esta tesis refuta asimismo las visiones que ubican a las posibilidades (o no) de los *aprendizajes infantiles* en la “socialización familiar” o en las condiciones de *educabilidad*. La *educación y escolarización* de los niños se encuentra, como vimos, mediada, tramada, configurada, en marcos relaciones que articulan complejamente a distintos sujetos colectivos. Lejos de tratarse de una trama configurada a través de procesos espontáneos, la emergencia de estos sujetos colectivos está dada, en el contexto social actual, en vinculación con las

redefiniciones ocurridas en las últimas décadas acerca de la orientación de las políticas sociales del Estado y la actuación de la sociedad civil.

Teniendo en cuenta la coyuntura actual, en la cual la “gestión” de las políticas focalizadas de asistencia a la pobreza se caracterizan, entre otros, por su “desplazamiento” al escenario local (ligado a la *domesticidad* de los beneficiarios), los actores sociales que constituyen esta “trama” están ligados, en buena medida, a la configuración social y política de los barrios de pertenencia de los niños. En el caso de los niños que viven en los barrios y asentamientos ubicados en la Zona Norte del conurbano bonaerense, esta trama de interrelaciones está compuesta por las *familias* y la *escuela*, y también los *mediadores de programas sociales*, los *centros comunitarios de atención de la Infancia*, que en esta área del conurbano bonaerense, están principalmente organizadas por la Iglesia Católica.

Históricamente, la *educación* (muchas veces como *moralización*) y el *cuidado* de los niños de sectores subalternos implicaron una trama compleja, conformada por una diversidad importante de actores sociales. La creación de la Casa de Niños Expósitos es un ejemplo de cómo la *infancia abandonada* (*pobre y no legítima*) incluyó la intervención (desdibujada) del Cabildo, de la caridad cristiana y también de particulares que financiaban con sus recursos a esta institución creada en 1779 (Moreno, 2000). También el registro de la historia deja testimonio de cómo a fines del siglo XIX y principios del XX, “el niño” de los sectores *pobres urbanos* fue un objeto de observación e intervención en diversos campos, que comprende tanto al Estado, como la caridad cristiana y la beneficencia privada (González, 2000). Como lo advierten Costa y Gagliano (2000), *control social* sobre todas infancias hubo desde los orígenes de la fundación de nuestro país, aunque la clasificación institucional de los *sujetos infantiles* (como “niños” propiamente dicho, o como “menores”) es consecuencia directa de los dispositivos legales del Estado (conservador) y el pacto que estableció con las familias y la Sociedad de Beneficencia (Costa y Gagliano, 2000).

Sin embargo, me estoy refiriendo a tramas de intervención alrededor de las *trayectorias educativas* y de las *experiencias ligadas al cuidado de la infancia*, conformadas por diversos actores sociales, pero que surgen al calor de los procesos actuales de *conflictividad* y *resarcimiento* que intentan las políticas sociales. Con ello quiero decir que no se trata de una “simple” continuidad de una forma de intervención histórica (conformada por múltiples actores), pero sí que conlleva elementos de este modo histórico de *intervención* que reunió consigo la *caridad*, con la *moral* y la *asistencia* a los sectores subalternos.

Ningún análisis dicotómico sirve para abordar el escenario complejo de las *múltiples intervenciones* que intenté reconstruir y que cruzan en simultáneo a distintas dimensiones de la vida social (barrial, familiar, doméstica, escolar). Entiendo que *las trayectorias educativas* de los niños ligados a la desigualdad se configuran en el marco de tramas relacionales de intervención (que algunos llamarían “redes”) que no implican, *per se*, signos más “favorables” para los desempeños escolares o el “buen cuidado” de la infancia. Y tampoco, necesariamente, mecanismos que van en una sola dirección, de control disciplinario y coerción. Como he desarrollado a lo largo de la tesis, todas las intervenciones sociales que caractericé (de la *escuela*, los centros *comunitarios*, las *domésticas*, las *barriales*) sobresalen porque se configuran en el encuadre de determinadas matrices (ideológicas, discursivas) pero que, además, la hacen posible sujetos concretos, situados en escenarios cotidianos permeados por relaciones de poder y contradicciones internas.

El reconocimiento de los *actores sociales* que están involucrados en la educación de los niños que viven bajo condiciones de desigualdad, no agota la totalidad de los sujetos colectivos que intervienen y no fue la intención aquí hacer una enumeración de los mismos. Y esto es así porque la dinámica de *quiénes intervienen* está anclada en las formas –continuamente cambiantes– que adquiere el *escenario social*, las *políticas del Estado*, las *respuestas* y *posibilidad de articulación* de las asociaciones de la sociedad civil. Esto no quita, de todas formas, la posibilidad de advertir algunas particularidades del

escenario que reconstruí y que incluye no sólo algunas continuidades con el modelo tradicional *de caridad, control y normalización*, sino también la complejidad –que parece ir *in crescendo*– que implica para los niños y las familias de los sectores subalternos “moverse” y “actuar” en los escenarios (cotidianos y no cotidianos) actuales.

Por un lado, las políticas sociales de orientación focalizada, históricas en nuestro país, “entran” a la escuela y permean “lo escolar” (además del barrio), pero en un escenario educativo que sobresale por su progresiva segmentación y fragmentación. Como lo expone Montesinos (2003), los sujetos (padres y niños) no sólo, deben “encarnar” (dentro y fuera de la escuela) ciertos indicadores de *carencia* para convertirse en “*población objeto*”, sino que los programas sociales compensatorios operan consolidando fracturas prediseñadas, ya que las propuestas estatales de orientación focalizada tienen como contexto mayor dador de sentido, a un paradigma excluyente por definición (Montesinos, 2003).

Por otro lado, la complejidad está dada porque las intervenciones en torno a *lo escolar* y *lo educativo*, en la mayoría de los espacios sociales que mencioné (dentro y fuera de la escuela), se dirimen estableciendo “obligaciones” y “responsabilidades” parentales, que en buena medida se articulan alrededor de la categoría de “*un niño bien cuidado*”, y también, como vimos, de “*un padre responsable*”. Se trata de *definiciones locales*, que en muchas ocasiones, recuperan consideraciones de antigua data acerca de *una buena moral*, pero que también incluyen el agregado de nuevos elementos.

Entre otros, en un contexto fracturado, en el que se encuentran muchas escuelas públicas, los docentes interpelan a los tutores de los niños a través de la categoría de “un padre responsable”, integrando en esa categoría el cumplimiento de valores ligados a las *buenas costumbres*, el *aseo y la vida sana*, pero también nuevos reclamos, tales como el seguimiento de las tareas escolares, la “ejercitación” para que el niño alcance los aprendizajes que muchas veces no logra la escuela y el acceso a información anexa. Todas acciones que

históricamente la escuela cumplió casi con exclusividad y que en definitiva producen profundas tensiones, sobre todo cuando los grupos domésticos, a partir de sus condiciones de subalternidad, pueden gestionar iniciativas, pero algunas con mucha dificultad.

En segundo lugar, las consideraciones y evaluaciones sociales sobre un “*niño bien cuidado*”, y un “*padre responsable*” son, cada vez más, no sólo construcciones discursivas para interpelar al *buen comportamiento*, sino “*requisito*” y “*condición*” para el acceso a beneficios sociales, que antes se encuadraban en la condición salarial o el modelo redistribucionista del Estado. Las regulaciones sociales, históricas en las implementaciones de las políticas sociales, ocurren en el “espacio local”, se concretan en momentos “informales” que exceden la gestión de los recursos de los programas, y en espacios (como la escuela, los *centros de apoyo*) que además son significativos para otras dimensiones de la vida social, como es la educación. Todo ello lleva a establecer un nuevo marco para las familias de sectores subalternos respecto a la construcción de demandas y reclamos en torno a la escolarización y educación de los hijos.

Tercero, los grupos familiares de los niños son parte activa de la trama que se teje alrededor de los niños. Y mientras esto sucede, se configura un nuevo escenario –continuamente cambiante– para la participación y actuación de los adultos respecto al cuidado infantil. Por un lado, como quedó demostrado desde el registro etnográfico, la articulación con las asociaciones comunitarias y los referentes barriales, permiten a los tutores de los niños acceder a beneficios materiales y también a nuevos marcos referenciales, que contribuyen en sus decisiones sobre la *crianza y educación infantil*. A la vez, muchas veces, la ponderación que tienen los lazos de “horizontalidad” y “solidaridad” en los espacios que se traman fuera de la escuela contribuye a la disolución de conflictos y construcción de reclamos por parte de los padres. Esto ocurre sobre todo cuando la “*participación comunitaria*” y la “*horizontalidad*” de las interacciones soslaya las relaciones de desigualdad que constituyen el escenario

real en el cual se concretan los encuentros entre “tutores” y el resto de los actores que se vinculan con los niños.

Al respecto, el registro histórico y etnográfico realizado sobre la creación de los espacios de escolarización de escuelas y apoyos escolares, puso de relieve cómo para los sectores subalternos, la *educación*, en distintos contextos y coyunturas, resultó una *reivindicación* y una *demanda*. Pero también, el registro de tipo comparativo (entre dos períodos de la historia reciente) dejó visible cómo, en el corto tiempo, no sólo se deterioraron abismalmente las condiciones de vida de los sectores que ya estaban signados por la desigualdad, sino que variaron los modos de articulación de demandas y representación frente al Estado.

Las *experiencias comunitarias de atención a la infancia*, entre otras organizaciones de base territorial, son paradigmáticas para el reconocimiento de cómo, en momentos de tercerización de algunas funciones del Estado, la demanda e intervención por educación articula sujetos colectivos de diversa tradición y procedencia. En la Zona Norte se trata de un heterogéneo escenario de la “sociedad civil”, que incluye, en un amplio espectro, tanto a movimientos sociales, ONGs, fundaciones y a la Iglesia Católica (a través de formas muy disímiles de representación).

Los rasgos que asumen las *experiencias* por fuera de la escuela no están dados de antemano, porque como lo analizaron otros estudios, el campo de la “sociedad civil” consiste en un escenario muy heterogéneo de instituciones sociales. Tampoco pueden establecerse a priori los contenidos que adquirirán las relaciones entre las *organizaciones* y las *familias* o el “entorno inmediato” del niño, aún cuando las asociaciones de tipo *comunitarias* se esmeren por configurar nuevas formas de participación basadas en la confianza y la horizontalidad, y la noción de los niños como “sujetos de derecho”.

El registro de tipo etnográfico permitió dar cuenta de estas complejidades, que alertan ante cualquier tentación de proclamar apriorísticamente sobre el “fin de la escuela”, “el logro emancipador de la sociedad civil, por sobre las

instituciones del Estado”, la resolución de las *experiencias escolares* a partir de la captación de “nuevas lógicas” o como cuestiones “situacionales”. Entre otros, el intento de este trabajo fue hacer un aporte que vaya en ese sentido.

Considero propio de una tesis contribuir no sólo con algunos conocimientos originales, sino también con nuevos modos de *comprender, interpretar y explicar* el recorte de análisis que se propuso. Y con nuevas formas no me estoy refiriendo a la seguridad de haber podido lograr “sistematizar” una metodología innovadora, u ofrecer procedimientos de investigación inéditos. Sino a la posibilidad también de poner a prueba “viejas recetas”, pero con nuevos matices; de lograr la apropiación de enfoques teóricos y metodológicos, sedimentados en el largo o corto tiempo de la disciplina, pero hacerlos “confrontar” o poner en juego en escenarios particulares, en diálogo con sujetos específicos y escenas inéditas del referente empírico elegido (porque nunca ocurrieron antes).

Al respecto, en el transcurso de la investigación me propuse abordar las *trayectorias educativas* infantiles en vista de cómo se van *configurando en la cotidianidad escolar, barrial o familiar*, las *prácticas y relaciones sociales* que las constituyen. El registro de *la cotidianidad* no sólo abonó elementos para avanzar sobre los estudios tendientes a dicotomizar el análisis sobre los modos de vida de los sectores subalternos (si las relaciones que establecen se basan en los lazos de “ayuda mutua” o no, si las organizaciones comunitarias logran o no “la emancipación”), sino que permitió poner de relieve los matices que incluyen las intervenciones, las contradicciones que encierran, el lugar activo de los sujetos y cómo, en definitiva, las intervenciones locales son también engranajes clave de los procesos más amplios de reproducción social.

Recuperar la escala de la vida cotidiana implicó comprender y situar los acontecimientos observados, las narrativas y las acciones de los sujetos, sus interacciones, no como episodios discontinuos, ni aislados de la estructura social más amplia. Como lo desarrolló Ágnes Heller (1994), lo cotidiano no sólo

forma parte de los procesos de reproducción social, sino que constituye una estructura en la que se puede observar el origen y el movimiento de acontecimientos más generales de lo social.

En esta tesis, se trató de reconocer que las *trayectorias educativas* de los niños, la *educación y escolarización* infantil, en el momento actual, como en otros momentos históricos, comprometen a actores y prácticas sociales determinadas. En el contexto empírico que registré, lo *escolar* y lo *educativo* comprenden un andamiaje complejo, situado históricamente y coyunturalmente operando con algunos núcleos articuladores básicos.

Entre ellos, no se puede soslayar que la *trama de intervenciones* se configura, en buena medida, a partir de los *requerimientos* de la *educación formal*. La tarea, los deberes escolares, las solicitudes de la escuela obligatoria, desencadenan una serie de intercambios que articulan, complejamente, a las familias de sectores subalternos con otros sectores sociales.

Esto, que no es exclusivo de una clase social, adquiere sí sentidos específicos cuando el trasfondo es la desigualdad. El registro de la cotidianidad permitió demostrar cómo “la escuela”, en el contexto que investigué, articula no sólo con especialistas (de la salud, la atención psicológica, la pedagogía), sino con un conjunto de actores sociales, que se tornan relevantes para el “destino” de algunas trayectorias infantiles, aunque no siempre obtengan el reconocimiento “oficial” como tales, porque justamente actúan en los *contornos e intersticios* de la escuela.

El registro centrado en la vida cotidiana habilitó también al reconocimiento de que los sujetos colectivos intervienen portando determinadas biografías y tradiciones, heterogéneas, y que continuamente se permean de otras tradiciones. En definitiva, la *atención de la infancia* y su *educación*, hecho cultural (y fundamentalmente político) que tiene como uno de sus puntos de

legitimación la concepción moderna de la heteronomía de la infancia, no sólo “constituye” niños sino que “hace” “adultos”. Como puso de relieve el registro etnográfico, no sólo los maestros de las escuelas públicas en el transcurso de su profesión se configuran como “*trabajadores de la educación*”, sino que los *voluntarios y militantes sociales* se hacen “*maestros comunitarios*” y los *tutores* de los niños, a través de complejos procesos de apropiación, marcados por aceptaciones e incumplimientos, se configuran (o no) en “*padres responsables*”.

En la exploración de las *trayectorias educativas infantiles*, hubiera sido desacertado pensar a “los niños” como “objeto de análisis”. Los niños integran y transitan múltiples espacios y estrechan múltiples relaciones con pares y con adultos. Y en ese recorrido se apropian selectivamente de distintos “repertorios” y “elementos” de diversa procedencia, pero que de ningún modo se anclan exclusivamente al ámbito familiar.

La investigación que realicé entre el año 2001 y el momento de su escritura, profundizó en algunos aspectos relevantes para la comprensión de esas trayectorias, al mismo tiempo que abre nuevos interrogantes o aspectos para profundizar. Uno de ello es ahondar en las apropiaciones de los niños en los ámbitos ligados con lo doméstico y familiar.

En realidad, en el contexto actual de redefinición, a nivel de las representaciones sociales acerca de las relaciones entre lo “público” y lo “privado”, resulta sugerente preguntarse qué alcances empíricos e ideológicos tiene la dimensión de “lo doméstico” en la coyuntura histórica y política contemporánea que, como lo advierten otros estudios, sobresale por la progresiva privatización de determinados aspectos de la vida social. En definitiva, me refiero a cuáles son las significaciones políticas y culturales que adquieren los modos de organización domésticos y sus relaciones, y cómo los sujetos van siendo engranajes clave de estas construcciones de sentidos que seguramente luego se cristalizan o devienen en prácticas concretas.

La construcción de un nuevo problema de investigación consistiría en aproximarse con mayor profundidad a identificar a los sujetos colectivos que comprenden las iniciativas en torno al cuidado y la educación de la infancia en ámbitos cotidianos y de la domesticidad de los niños, así como analizar los procesos de problematización y politización de la “crianza” y la “educación infantil” en las interacciones cotidianas de actuación de los sujetos involucrados.

Por lo pronto, en el registro realizado hasta aquí, el foco estuvo puesto en las iniciativas en torno a las trayectorias educativas de los niños, y en recuperar, al decir de De Certau, el orden imperante en el cual se configura lo educativo, pero también, las distintas escenas que se juegan dentro de él.

BIBLIOGRAFIA

- ACHILLI, E (1987): Notas para una antropología de la vida cotidiana. *Cuadernos de la escuela de antropología. Universidad Nacional de Rosario*, Rosario.
- ACHILLI, E: (1996) *Práctica Docente y Diversidad Sociocultural (Los desafíos la igualdad educativa frente a la desigualdad social)* Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu); Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario y Homo Sapiens Ediciones.
- ACHILLI, E (2000) *Investigación y Formación Docente*; Laborde Editor; Rosario; Argentina.
- ACHILLI, E (2000): Escuela y ciudad. Contextos y lógica de fragmentación sociocultural. En: *Escuela y ciudad. Exploración de la vida urbana*. CEACU. UNR Editora.
- ACHILLI, E (2003): Escuela, familia y etnicidades. Investigación socioantropológica en contextos interculturales de pobreza urbana. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- AGLIETTA, M (1979): *Regulación y crisis del capitalismo*. México, Siglo XXI editores, México.
- ALARCON, C (2004) *Cuando me muera, quiero que me toquen cumbia. Vida de pibes chorros*. Editorial Norma, Buenos Aires
- ALTHABE, G. y HERNÁNDEZ, V. "Implication et réflexivité en anthropologie". En: *Journal des anthropologues*, N° 98-99, 2004.
- ALTHUSSER, L (1974) Sobre la ideología y el Estado. Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. En *Escritos*. Laia, Barcelona.
- APPLE, M (1987): *Educación y poder*. Ed. Paidós, Barcelona.
- ARIES, P (1987 [1960]): *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Ed. Taurus. Madrid.
- ARIZA M Y OLIVEIRA O (2002): Acerca de las familias y los hogares: estructura y dinámica, en: WAINERMAN, C (comp) *Familia, trabajo y género. Un mundo de nuevas relaciones*, Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- AZPIAZU, D (1998): *La concentración de la industria Argentina a mediados de los años 90*. Eudeba, Buenos Aires

ASPIAZU, D (2003): *Las privatizaciones en la Argentina. Diagnostico y propuestas para una mayor equidad social*. Miño y Dávila/CIEPP/OSDE, Buenos Aires.

BASUALDO, E (2000): *Concentración y centralización del capital en la Argentina durante la década del noventa. Una aproximación a través de la reestructuración económica y el comportamiento de los grupos económicos y capitales extranjeros*. FLACSO. Universidad Nacional de Quilmas, Buenos Aires

BASUALDO, E (2001): *Sistema político y modelos de acumulación en la Argentina. Notas sobre el transformismo argentino durante la valorización financiera (1976-2001)* FLACSO. Universidad Nacional de Quilmas, Buenos Aires

BATALLÁN: El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela. En ELICHIRY (comp) *El niño y la escuela*.

BATALLÁN, G (2006): *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Paidós, Buenos Aires.

BATALLÁN, G Y NEUFELD (1988) Problemas y discusión actual de la antropología y la investigación educacional en América Latina", En *Cuadernos de Antropología Social*, No.2, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.

BATALLÁN, G y VARGAS R (2002) Regalones, maldadosos, hiperkinéticos. Categorías sociales en busca de sentido. La educación de los niños y niñas de cuatro años que viven en la pobreza urbana. LOM Ediciones PIIE, Santiago de Chile.

BAUDELOT y ESTABLET (1990/ 1971): *La escuela capitalista*. Siglo XXI, México.

BAUMAN, Z (2002): *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

BAUMAN, Z (2003): *En busca de la política*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

BECCARIA, L et al (2002): *Sociedad y sociabilidad en la Argentina de los 90*. Ed Biblos, Buenos Aires.

BECCARIA, L. Y LOPEZ, N (1994) *Reconversión productiva y empleo en Argentina*. Revista Doxa. V N° 11/12, Buenos Aires.

BECCARIA, L. Y LOPEZ, N. –comps- (1996) *Sin Trabajo. Las características del empleo y sus efectos en la sociedad argentina*, Unicef/Losada, Buenos Aires.

BENARDI, G (2005): Y las escuelas cuando la pudieron hacer "la hicieron". Algunas notas sobre procesos de escolarización y desplazamientos territoriales. En ACHILLI, et al (comp) Vivir en la Ciudad. Espacios urbanos en disputa CEACU, Laborde Editor. Rosario.

- BERSTEIN, B (1993): *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Morata. Madrid
- BIAGINI, H (1990): Variantes socio-educativas argentinas (1880-1930). *En Propuesta Educativa n°2*, FLACSO. Buenos Aires.
- BOBBIO, N (1999): *Estado, Gobierno y Sociedad. Por una teoría general de la política*, Fondo de Cultura Económica. México.
- BORÓN, A (1999): *La sociedad civil luego del diluvio neoliberal. En La trama del neoliberalismo*. EUDEBA. Buenos Aires.
- BOURDIEU, P (1991): *El sentido práctico*. Taurus Humanidades, Madrid.
- BOURDIEU, P (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Anagrama. Barcelona.
- BOURDIEU, P (1998): Espíritu de familia. En: VVAA, *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. EUDEBA, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P (1999): *Efectos de lugar. En La miseria del mundo*. Akal ediciones. Madrid.
- BOURDIEU, P y PASSERON (1977): *La reproducción*. Laia. Barcelona.
- BOWLES S y GINTIS H(1981): *La instrucción escolar en la América Capitalista*. Siglo XXI, México.
- BRASLAVSKY, C (1985): *La discriminación educativa*. FLACSO, Buenos Aires.
- CALELLO, T, ACCINELLI, M y QUINTAR, A (2002): Experiencias asociativas en el Gran Buenos Aires. *En La acción de las organizaciones sociales de base territorial. Colección Comunidad. Universidad Nacional de General de Sarmiento*.
- CALVO, B (1992): Etnografía en educación. En: *Nueva Antropología. Vol. 12, n° 42*. México.
- CANDELA, A (1995): Transformaciones del conocimiento científico en el aula. En ROCKWELL, E: *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.
- CARLI, S (1991): Infancia y Sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación. *En Sociedad civil y Estado. Historia de la Educación Argentina II* (Dirección A. Puiggrós). Galerna. Buenos Aires.
- CARLI, S (2002): *Niñez, pedagogía y política*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- CARRO, S, PADAWER A.y THISTED S. (1994): Las escuelas del Conurbano bonaerense y el ajuste. *Cuadernos de Antropología Social N° 8. Sección de Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras*, Buenos Aires.
- CASTEL, R (1999): Empleo, desocupación, exclusiones. Documento de Trabajo. Piette. CEIL-CONICET. Buenos Aires.
- CERLETTI, L (2003): Niños con “problemas”, escuelas y familias. Atrapados ¿sin salida? *Novedades Educativas 151: 28 – 31*, Buenos Aires

CERLETTI, L (2005): Familias, escuelas y educación: avances de investigación. Ponencia presentada en VI RAM, Montevideo, Uruguay, 16 al 18 de noviembre de 2005

CERLETTI, L (2006): Las familias y su abordaje en el trabajo de campo, una cuestión compleja. Ponencia presentada en el VIII Congreso Argentino de Antropología Social, Salta, 19 al 22 de septiembre de 2006

CERLETTI, L (2006) Cumpliendo” con los niños: sobre las relaciones familias-escuelas. Ponencia presentada en XI Simposio Interamericano de investigación etnográfica en educación. 20 al 24 de marzo Buenos Aires.

CERVINI, R (2002): Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol 7 N° 16.

CHAIN REVUELTA, R (1993): Estudiantes universitarios: trayectorias escolares. Colección pedagógica universitaria. No: 23-24, Mes: ENE-DIC Págs: 265-292. México.

CHAIN REVUELTA, R (1994): *Trayectorias escolares en la universidad veracruzana*. Colección pedagógica universitaria. No: 25-26, Mes: ENE-DIC Págs: 195-235. México.

CHARTIER, R (1999): Entrevistas. En Cultura escrita, literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier, Fondo de Cultura Económica. México.

CHIARA, M (1996): El modelo de gestión del programa alimentario integral y solidario: una relectura para su implementación. En PEÑALVA S. Y ROFMAN A. Desempleo estructural, pobreza y precariedad Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.

CHIRICO, M, et al (1992): Relatos de vida. El retorno de lo biográfico. CEAL, Buenos Aires.

CICERCHIA, R: Familia, la historia de una idea: En WAINERMAN C.(comp) Vivir en familia. Buenos Aires, Losada, 1995.

COLEMAN, J et al (1966). Equality of Educational Opportunity, Washington D.C: U.S. Government Printing Office

COLLIER, J., ROSALDO, M.Z., YANAGISAKO, S (1997). ¿Existe una familia? Nuevas perspectivas en antropología. En LANCASTER Y DI LEONARDO (Comps) *¿Is There a Family? New Anthropological Views en The Gender Sexuality Reader*, Routledge, (Traducción Miranda González Martin; supervisión de Blanca Carrozzi).

COURTIS, C Y L. SANTILLÁN (1999): Discursos de exclusión” (en colaboración con Courtis, Corina). En *De eso no se habla. Los usos de la diversidad cultural en las escuelas*. Neufeld M.R. y Thisted A. (Comp) Editorial EUDEBA.

COWEN, P: Nacimientos, partos, y problemas de la primera infancia. Fines del siglo XVIII, primeras décadas del XIX. En Moreno (comp): La política social antes de la política

CRAGNOLINO, E (1995): La educación como estrategia de reproducción social. En *Con Ciencia Social, Escuela de Trabajo Social*, U.N.C, Córdoba

CRAGNOLINO, E (1997): La unidad doméstica en una investigación de antropología educativa *En Actas del V Congreso Argentino de Antropología Social*. La Plata.

CRAGNOLINO, E (2000): La dimensión histórica en una investigación de antropología educativa. En *Cuadernos de antropología social N 12. Facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires

CRAVINO, C (1998) Los asentamientos del Gran Buenos Aires. Reivindicaciones y contradicciones. En *VVAA: Antropología Social y Política. Hegemonía y Poder: el mundo en movimiento*. EUDEBA, Buenos Aires.

CRAVINO, C (2006): *Las villas de la Ciudad. Mercado e informalidad urbana*. Universidad Nacional de General Sarmiento

COSTA, M y R. GAGLIANO (2000) la infancias de la minoridad. En Duschatzky (comp) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Ed Paidós, Buenos Aires

COULON, A (1995): *Etnometología y educación*. ED Paidós.

DE CERTAU, M (1996) La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer, Universidad Iberoamericana, México.

DE CERTAU, M (1999): *La cultura en plural*. Ed Nueva Visión, Buenos Aires

DELPY, S y FORNI, P (2002): Los centros de apoyo escolar. Diez años en red. Fundación Arcor. Córdoba.

DI STEFANO R Y ZANATTA L(2000): *Historia de la Iglesia Argentina*. Grijalbo Mondadori Buenos Aires.

DI VIRGILIO, M (2000): La vida cotidiana de las unidades domésticas. Organización social y participación: estrategias para el acceso a recursos de programas sociales. *Documento de Trabajo N° 21 Universidad Nacional de General Sarmiento*.

DIAZ DE RADA, A (1996): *Los últimos de la clase, los primeros románticos*, Ed. Siglo XXI. Madrid.

DONZELOT, J (1999): *La policía de las familias*. Pre textos. Valencia.

DUBET F. y MARTUCCELI D.(1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada, Buenos Aires.

DUBET, F (2004):¿mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En TENTI FANFANI *governabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IIPE, Buenos Aires

- DUHAU, E (2001): Política social, pobreza y focalización. Reflexiones en torno al programa de educación, salud y alimentación. En Zzicardi (comp.) *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: los límites de las políticas sociales en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO.
- DURHAM, E (1998): Familia y reproducción humana. Primera parte. En: VVAA, Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento. EUDEBA, Buenos Aires.
- DUSCHATZKY S y COREA C (2002): Chicos en Banda. Paidós. Buenos Aires.
- DUSCHATZKY, S (1999): La escuela como frontera. Paidós. Buenos Aires.
- DUSSEL I y SOUTHWELL M (2006): La escuela y las exigencias. Revista el Monitor N° 7. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.
- DUSSEL, I (2000): La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina. X Jornadas LOGSE.
- EDWARDS, V (1995): Las formas del conocimiento en el aula. En ROCKWELL, E: La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México.
- ELIAS, N (1996): La sociedad cortesana. Fondo de Cultura Económica. México.
- ELICHIRY, N (2005): Los deberes escolares: procesos cognitivos e interactividad. Novedades educativas n 177, sep. Buenos Aires.
- EMERSON, R, et al (1995): Writing Ethnographic Fieldnotes. Chicago, University of Chicago Press (Traducción de la Cátedra de Mitología y Técnicas de la Investigación de Campo. FFyL. UBA.
- EVERITT, J y LEVINSON B. (2006): Educational Ecologies and Policy Learning for Integrating Immigrant Newcomers: Preliminary Findings from a Host Community in Central Indiana. Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de investigación etnográfica en educación. 20 al 24 de marzo Buenos Aires.
- EZPELETA, J. Y ROCKWELL, E. (1985): Escuela y clases subalternas; en Educación y clases subalternas en América Latina, IPN – DIE, México.
- FARA, L (1985): Las luchas reivindicativas urbanas en un contexto autoritario. Los asentamientos en Francisco Solano. En JELIN E: Los Nuevos Movimientos sociales. Tomo 2, CEAL.
- FLANDRIN , J (1981): La moral sexual de occidente. Granica, Barcelona.

- FONSECA, C (1998): *Caminos de adopción*. Ed Eudeba. Buenos Aires.
- FORNI, F (1989): Derechos Humanos y trabajo de base: La reproducción de una línea en el catolicismo argentino, en *Sociedad y Religión*, nro. 7, Buenos Aires.
- FORNI, F. Y CÁRDENAS, L. (2002): Formas de acción colectiva en un proceso de desarrollo local espontáneo. El surgimiento de barrios en Cuartel V, Partido de Moreno, en FORNI F (comp.): *De la exclusión a la organización. Hacia la integración de los pobres en los nuevos barrios del conurbano bonaerense*. Ediciones Ciccus, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M (1976) *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores. México.
- GEERTZ, G (1987): *La interpretación de las culturas*. Gedisa. Barcelona.
- GELIS, J (1990): La individualización del niño. En ARIES P. Y DUBY: *Historia de la vida privada*. Taurus. Madrid.
- GESSAGHI, V (1994): Las escuelas articuladas de la provincia de Buenos Aires y la fragmentación social. *Cuadernos de Antropología Social*, N°19, julio
- GIDDENS, A. (1987 [1967]): *Las nuevas reglas del método sociológico* Amorrortu. Buenos Aires.
- GIROUX, H (1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós. España.
- GLEDHILL, J (2000): Orígenes y límites del poder coercitivo: la antropología de las sociedades "aestatales". Cap.2 en *El poder y sus disfraces*. Bellaterra. Barcelona.
- GOFFMAN, E (1963): *Estigma. La identidad deteriorada*, Amorrortu, Buenos Aires.
- GONZÁLEZ, F (2000) Niñez y beneficencia: un acercamiento a los discursos y las estrategias disciplinarias en torno a los niños abandonados en Buenos Aires de principios del siglo XX (1900-1930) En Moreno: *La política social antes de la política social*. Prometeo, Buenos Aires.
- GONZALEZ BOMBAL, I (1995) ¿Entre el Estado y el Mercado? ONGs y Sociedad civil en la Argentina. En Thompson (comp) *Publico y Privado. Las organizaciones sin fines de lucro en la Argentina*. Pp 65-83. Losada. Buenos Aires.
- GOOD, B (2004) El cuerpo, la experiencia del padecimiento y el mundo de vida: un enfoque fenomenológico del dolor crónico. En *Medicine, rationality and experience. An Anthropological perspective*. Cambridge University Press, Cambridge. Traducción Blanca Carrozzi
- GRAMSCI, A (1972): *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Visión, Buenos Aires

- GRAMSCI, A (1979): *Cuadernos de la cárcel*. E Juan Pablos, México.
- GRASSI, E (1997): La política social del neoliberalismo. Supuestos que orientan la acción política y problemas pendientes, Buenos Aires, mimeo.
- GRASSI, E (1999): La familia, un objeto polémico. Cambios en la dinámica familiar y cambios de orden social. En: *VVAA, Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. EUDEBA, Buenos Aires.
- GRASSI, E (2003): *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal: la otra década infame* (I), Espacio. Buenos Aires.
- GRASSI, E., HINTZE, S. Y NEUFELD, M.R. (1994): *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural*. Ed Espacio. Buenos Aires.
- GRASSI, E., HINTZE, S. Y NEUFELD, M.R. (1996): Crisis del Estado de Bienestar y construcción del sentido de las políticas sociales, en *Cuadernos de Antropología Social n° 9*, Buenos Aires.
- GRASSI, E., NEUFELD M. R (2003): A la vuelta de la globalización neoliberal. En RAMOS, L (comp) *El fracaso del consenso de Washington*, Icaria. Barcelona.
- GRIFFITH, A (1995): Coordinating Family and School: Mothering for Schooling. Education Policy Analysis Archives, Vol 3 Num 1
- GRIFFITH, A y D S. (2005): *Mothering for schooling*. Routledge. New York
- GRIMBERG, M (1989): Internalizar y resistir: prácticas y demandas de "salud" entre trabajadores gráficos. En *Cuadernos Médicos Sociales N° 49-50*. Rosario
- GRIMBERG, M et al (1998): Modos y trayectorias de vida, una aproximación a las relaciones de género. En *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. 2da ed, editado por M.R., S. Tiscornia, M. Grimbreg, S. Wallace, Eudeba, Buenos Aires.
- GUERRA RAMIREZ, I (2006): Jóvenes de sectores populares y escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida. Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de investigación etnográfica en educación. 20 al 24 de marzo Buenos Aires.
- GUERRERO M y GUERRA M (2004): ¿Qué sentidos tiene el bachiller? Una visión desde los jóvenes. En *Colección Educación N° 25. Unidad Pedagógica Nacional*, México.
- GVIRTZ, S (2000): La escuela, los cuadernos, y el zapping: revisando viejos mitos, pensando nuevas propuestas. En *Textos para repensar el día a día escolar*. Ed Santillana. Buenos Aires.
- HAMMERSLEY, M (1995): Evaluación de un estudio sobre desequilibrios por razón de género en enseñanza primaria. En VELASCO, CASTAÑO Y DIAZ DE RADA *Lecturas de antropología para educadores*, Trotta, Madrid.
- HELLER, A (1985): *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. Grijalbo. México.
- HELLER, A (1994): *Sociología de la vida cotidiana*. Editorial Península. Barcelona.

- HELLER, A Y F. FEHER (1995): *Biopolítica. La modernidad y la liberación del cuerpo*. Península, Barcelona
- HENRY, J (1971): *La cultura contra el hombre*, Siglo XXI. México.
- HIRSCH, M Y M. RUA (2004) "Aprehender (in)tensionado". Ponencia presentada en el VII Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS), Villa Giardino, Córdoba, 25 al 28 de mayo de 2004
- HOLLOWAY, J (1994): *El estado y la lucha cotidiana*. Cuadernos del Sur, Tierra del Fuego
- JELIN, E (1984): *Familia y unidad doméstica: mundo público y vida privada*. Estudios Cedes, Buenos Aires.
- JELIN, E (1998): *Pan y Afectos La transformación de las familias*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- KESSLER, G (2002): *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela Media en Buenos Aires*. IPE UNESCO
- KESSLER, G (2004): *Sociología del delito amateur*. Paidós Tramas Sociales, Buenos Aires.
- KONTERLLNIK, I y JACINTO, C (1997): *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Losada UNICEF, Buenos Aires.
- LEACH, E (1954): Las categorías estructurales de la sociedad Gumsa Kachin. En: *Sistemas políticos de la Alta Birmania*, Ed. Anagrama, Barcelona.
- LÉVI STRAUSS, C (1988): *Las estructuras elementales del parentesco*, Paidós. Madrid
- LEVINE, D. y MAINWARING, S (2001): Religión y protesta popular en América Latina: Experiencias contrastantes, en ECKSTEIN S (comp.): *Poder y Protesta popular. Movimientos sociales latinoamericanos*. Siglo XXI, México.
- LEVINSON, B., FOLEY Y HOLLAND (1996): *The cultural production of the educated person*, State University of New York Press.
- LÉVI-STRAUSS. C (1986): Mirando a lo lejos, cap. III, en *La familia*. Ed. Emecé. Buenos Aires.
- LEWIS, O (1972): *Antropología de la pobreza*. Fondo de Cultura Económica, México.
- LEWKOWICZ, I Y COREA C (2004): *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós, Buenos Aires.
- LEWKOWICZ, I y M CANTARELLI (2003): *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Altamira, Buenos Aires.
- LOMNITZ, L (1975): *¿Como sobreviven los marginados?* Siglo XXI. México..
- LÓPEZ, N (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, 27 y 28 de mayo
- LOZIER, B (1986): Reseña Histórica de San Isidro. Municipalidad de San Isidro.

MAC AN GHAILL, M (1995): Etnicidad y amistad. El contraste entre los estudios sociométricos y la observación directa en las aulas primarias. En WOODS P.y HAMMERSLEY M.(comp) *Género, cultura y etnia en la Escuela*. PAIDOS. Buenos Aires.

MALINOWSKY, B (1969 [1926]): *Crimen y costumbre en la sociedad salvaje*. Ediciones Ariel. Barcelona.

MALLIMACI, F (1996): Demandas sociales emergentes: pobreza y búsqueda de sentido. Redes solidarias, grupos religiosos y organismos no gubernamentales. En Peñalva S y Rofman A (comp): *Desempleo estructural, pobreza y precariedad*, Nueva Visión. Buenos Aires.

MALLIMACI, F (2001): Prólogo, en *AAVV: Creencias y Religiones en el Gran Buenos Aires. El caso de Quilmes*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

MANZANO, V (2003): "Beneficiarios y Piqueteros: Modalidades de acción sociopolítica y procesos de construcción identitaria". Ponencia en Actas del *6º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires, 13-16 de agosto de 2003. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo.

MANZANO, V (2004): Tradiciones asociativas, políticas estatales y modalidades de acción colectiva: análisis de una organización piquetera. En: *Intersecciones en Antropología*, N° 5. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Olavarría.

MANZANO, V et al (2004): Introducción a la problemática de la desigualdad. En: Neufeld, María Rosa (comp.) *Antropología Social y Política. Desigualdad y Acción Colectiva*. Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Marzo de 2004.

MARX, C (1971): *La ideología alemana*. Ediciones Pueblos Unidos. Montevideo.

MARX, C. (1973): *La lucha de clases en Francia de 1848 a 1850*. Cap.1 La derrota de junio de 1848. (pag 40 a 74). Ed. Anteo. BuenosAires.

MAUSS, M (1979 [1923]). *Sociología y Antropología*. Ed. Tecnos. Madrid.

McLAREN, P (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Ed.Paidos, España.

MEIKSINS WOOD, E (2000): *Democracia contra capitalismo*. Siglo XXI Editores, México.

MEIRIEU, P (2005): *Los deberes en casa*, Ed. Octaedro, Barcelona.

MELICH, J (1996): *Antropología simbólica y acción educativa*. Ed Paidos, Barcelona.

MELILLO, A y OJEDA N (2001): *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Paidos, Buenos Aires.

MENÉNDEZ E (1981): *Poder, estratificación y salud. Análisis de las condiciones sociales y económicas de la enfermedad en Yucatán*. *La casa Chata, México*.

- RAGGIO, L (2003): Evaluación de programas sociales desde una perspectiva cualitativa. En torno a las necesidades a partir de los destinatarios. En LINDENBOIM y DANANI (comp) *Entre el trabajo y la política*, ed Biblos. Buenos Aires.
- RAMOS, S (1984): *Las relaciones de Parentesco y ayuda mutua en los Sectores Populares Urbanos*. CEDES, Buenos Aires.
- REDONDO P (2004): *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Ed Paidós, Buenos Aires.
- REDONDO, P y THISTED, S (1999): Las escuelas primarias “en los márgenes”. Realidades y futuro, en PUIGGROS, A (comp.) En *los límites de la educación. Niños y Jóvenes del fin de siglo*. Homo Sapiens Ediciones. Buenos Aires.
- RIBEIRO, M: Exclusión: problematización del concepto. En *Educação e Pesquisa*, Sao Paulo, vol. 25 N°1, 1999. Traducción de Marcela Woods.
- ROBIN, R (1996): *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*. Serie de Cuadernos de posgrado. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- ROCKWELL, E (1987) “Repensando institución: una lectura de Gramsci”. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- ROCKWELL, E.: “La dinámica cultural en la escuela”, en ALVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (eds.) *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotkiano*. Madrid, 1996.
- ROCKWELL, E.: “La dinámica cultural en la escuela”, en ALVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (eds.) *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotkiano*. Madrid, 1996.
- ROCKWELL, E (1986): como observar la reproducción. Departamento de Investigaciones Educativas. IPN, mimeo
- ROCKWELL, E (1987): Reflexiones sobre el proceso etnográfico. *Mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional*. México.
- ROCKWELL, E (1992): Los usos magisteriales de la lengua escrita. En *Revista Nueva Antropología, julio, año/vol. XII, número 042. Nueva Antropología A.C*. México
- ROCKWELL, E (1995): *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.
- ROCKWELL, E (1996): Claves acerca de la “apropiación”: la escolarización rural en México. En *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. Levinson, B, State University of New York.
- ROCKWELL, E (1996) “La dinámica cultural en la escuela”, en ALVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (eds.) *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotkiano*. Madrid.

ROCKWELL, E (2001): Caminos y rumbos de la etnografía educativa en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social* 13:53-64. Buenos Aires.

ROCKWELL, E (2001): Reading as a cultural practice: concepts for the study of schoolbooks. En *Educação e Pesquisa*, V27 N°1 pp 11-26, Sao Paulo.

ROCKWELL. E Y J. EZPELETA (1987) “La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso” Centro de Investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

SANCHEZ MARÍN, J (1994) La infancia, modelo para armar. En *Letra Internacional* N° 32.

SANTILLAN, L (1999): Construcción de sentidos sobre la reforma educativa. Tesis inédita de licenciatura. FFyL UBA

SANTILLÁN, L (2003): De “misas”, “demandas” y “asistencia”: procesos de apropiación local en la historia de un centro de apoyo escolar” en *Cuadernos de antropología social* N 17. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos aires

SANTILLÁN (2005) “Demandas educativas y organización territorial: un estudio desde la memoria y las prácticas de sectores populares en el Gran Buenos Aires”. En: Elena Achilli ;G Bernardi;E Calligaro,E Cámpora,R de Castro;L Giampani;M Nemcovsky;S. Sanchez;J Shapiro (coord) *Vivir en la ciudad.espacios urbanos en disputa*. 1era edición. Rosario:Laborde Libros Editor

SANTILLÁN (2007) Trayectorias educativas en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Comie, México (En prensa)

SANTILLAN, L Y M. WOODS (2005): Iglesia y cuestión social: la intervención de la Iglesia Católica en la construcción de demandas de educación, tierra y vivienda en el Gran Buenos Aires. *Revista de Antropología*, Volumen 48 N° 1 Departamento de Antropología, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de Sao Paulo.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (1998): De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad. Ediciones Uniandes, Bogotá.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUZA (1999): El estado, el derecho y la cuestión urbana. En: VVAA, Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento, Buenos Aires, EUDEBA.

SAUCEDO RAMOS, C (2003): Estudia para que no te pase lo que a mi: Narrativas Culturales Sobre el Valor de la Escuela en Familias Mexicanas. *Journal of Latinos and Education*, Vol. 2, No. 4, Pages 197-216.

SAUCEDO, C (2006): Los estudiantes como jóvenes en la escuela secundaria. Ponencia presentada en XI Simposio Interamericano de investigación etnográfica en educación. 20 al 24 de marzo Buenos Aires.

SCHUTZ, A. (1974): Don Quijote y el problema de la realidad, págs. 133 a 152; en

SCHUTZ A. Estudios sobre teoría social. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

SEGALEN, M (1992): Antropología histórica de la familia, Cap. 12, en El mito de la familia occidental. Taurus, Madrid.

SEGALEN, M (1992): Antropología histórica de la familia. *Taurus . Madrid.*

SENDON, M (2005): Las trayectorias de los egresados de la escuela media en una sociedad mutada. En Revista *mexicana de investigación educativa. (Mexico), vol: 10, no: 24, mes: ene-mar, págs: 191-219.*

SIEDE, I (1998): Palabras de familia: unidad y diversidad como ejes de la enseñanza. En CALVO, SERULNICOFF Y SIEDE (comp) *Retratos de familia.....en la escuela.* Ed Paidós, Buenos Aires.

SIGAUD, L (1996): "Direito e Coerção Moral no Mundo dos Engenhos." En: Estudios Históricos Vol 9, N° 18.

SINISI, L et al (1998) *Ilegales..., Explotadores..., Invasores..., Sumisos..., Los otros quienes son?* en Cuadernos de Antropología, Fac. de F y L. Instituto de Antropología, Buenos Aires.

SINISI, L. (1999): La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización, en NEUFELD Y THISTED (comps.) De eso no se habla...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela, Ed. Eudeba, Buenos Aires.

SINISI, L (20064): "Niñez, pobreza y diferenciación social" (en colaboración con M.P.Montesinos), Revista Runa, No 24 Instituto de Ciencias Antropológicas, Fac. de F y L, UBA, Noviembre 2004.

- SOUZA PATTO, M. H (1991): A producao do fracasso escolar, T.A. Queiroz Ed. Sao Paulo.
- SVAMPA, M (1997): *La plaza vacía. Las transformaciones del peronismo*. Ed Losada. Buenos Aires.
- TEDESCO, C (1984): Capacitación de educadores para areas marginales En *Revista Argentina de Educación. Año III n 4*.
- TEDESCO, C (1987): *El desafío educativo: calidad y democracia*. Grupo editor Latinoamericano. Buenos Aires.
- TENTI FANFANI (1992): La escuela en el círculo vicioso de la pobreza. En *Cuesta Abajo*. Losada, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI (1993): *La escuela vacía*. Losada. UNICEF. Buenos Aires.
- THISTED, S (2006): Niños, escuelas y políticas asistenciales. Una mirada desde el cotidiano escolar. Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, Buenos Aires, del 22 al 24 de marzo
- THOMPSON, E (1992): Folklore, antropología e historia social. En: *Revista Entrepasados N° 2*, Buenos Aires
- THOMPSON, E. (1984): La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿lucha de clases sin clases? En: *Tradicón, revuelta y conciencia de clases*. Ed. Crítica, Madrid.
- TORRADO, S (2004): *Historia de la familia en la Argentina Moderna*. Ed La Flor, Buenos Aires.
- TORRES H (1998): Procesos recientes de fragmentación socioespacial en Buenos Aires: La suburbanización de las élites. El nuevo milenio y lo urbano. En Seminario de investigación urbana (resúmenes). Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- TROUILLOT, M (2001): La antropología del Estado en la era de la globalización. Encuentros cercanos de tipo engañoso, en *Current Anthropology, vol. 42 – nro. 1*.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991): *Arqueología de la Escuela*. Ed La Piqueta. Madrid.
- VENTURINI, A Y MUCHIUT (2003): La construcción de espacios de “Apoyo Escolar” en la Ciudad de Córdoba. Ponencia presentada en las III JORNADAS DE INVESTIGACIÓN DEL CIFYH, CÓRDOBA
- VILLAREAL, J (1985): Los hilos sociales del poder, en JOZAMI E et al: *Crisis de la dictadura argentina. Política económica y cambio social 1976 – 1983*. Siglo XXI, Buenos Aires
- WAINERMAN, C Y GELDSTEIN R (1996): Viviendo en familia ayer y hoy. En Wainerman (comp) *Vivir en familia*. UNICEF, Losada. Buenos Aires.
- WAINERMAN, C Y HEREDIA M (1999): *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*. Ed Belgrano, Universidad de Belgrano, Buenos Aires

- WILCOX, K (1993): La etnografía como una metodología. En VELASCO, CASTAÑO Y DIAZ DE RADA *Lecturas de antropología para educadores*, Trotta, Madrid.
- WILLIAMS, R (1997): *Marxismo y Literatura*. Península, Barcelona.
- WILLIS, P (1980): Notas sobre el método, en HALL S. (eds.) *Culture, media, language*. Londres
- WOLCOTT, H (1993): Sobre la intención etnográfica. En VELASCO, CASTAÑO Y DIAZ DE RADA *Lecturas de antropología para educadores*, Trotta, Madrid.
- WOODS, M (2003): Modalidades de intervención de la iglesia católica en conflictos sociales territoriales en torno al trabajo y la tierra. La diócesis de Quilmas. En *Papeles de Trabajo N° 11 CICEA, Facultad de Humanidades y Artes, UNR*, Rosario.
- ZONABEND, F. (1986): De la familia. Una visión etnológica del parentesco y la familia. En BURGUIÈRE A, KLAPISCH-ZUBER C, SEGALÉN M, ZONABEND F: *Historia de la familia, , Tomo I*, Alianza Editorial , Madrid.

FUENTES

Documentos de la Dirección General de Escuelas y Cultura correspondientes a la Educación General Básica

- Circulares de la Rama Primaria*. Desde 1996 a l 2004
- Circulares de la Rama de Psicología y Asistencia Social*. Del 2000 al 2004
- Programa Todos en la Escuela*. Plan Educativo 2004/2007
- Programa Aprendizajes en la Acción*. Plan Educativo 2004/2007.

Documentos del Ministerio de Desarrollo Humano del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

- Plan más Vida. 2003*
- Plan Más Vida. Estrategia Integral de Cuidado Familiar..*

Documentos de trabajo de la RAE (Red de Apoyo Escolar y Educación Complementaria).

- Registros de Asamblea*. Del 2000 al 2005

Documentos de trabajo de la RADi (Red de Apoyos Diocesanos):

- Red de Apoyos Escolares Diocesanos de Caritas San Isidro. Presentación de la Red*. Marzo de 2001
- Informe Preliminar. Cáritas San Isidro. Red de apoyo escolar*. Marzo de 2001
- Boletín Buenas Nuevas. De Cáritas Diócesis de San Isidro*. DEL 2001 al 2004.

Documentos del Equipo Diocesano de Niñez y Adolescencia. Cáritas San Isidro.

Reseñas históricas:

(1906) Adrián Beccar Varela. Reseña histórica de San Isidro

MENÉNDEZ E (2002): La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencia y racismo. Ediciones Bellaterra, Barcelona.

MENENDEZ, E (1992): Grupo doméstico y proceso salud/enfermedad/salud/atención. Del "teoricismo" al "movimiento continuo". En Cuadernos Médicos Sociales N° 59, Rosario.

MENÉNDEZ, E y SPINELLI H (2006): Participación Social. ¿Para qué? Lugar Editorial. Buenos Aires.

MENÉNDEZ, E., DI PARDO, R (2001): Violencias alcoholizadas y relaciones de género. Estereotipos y negaciones. En Cuadernos Médico-sociales N°79.

MERCADO, R y ROCKWELL, E (1986): *La Escuela: lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.

MERCADO, R. (1986): Una reflexión crítica sobre la noción escuela-comunidad, en ROCKWELL E.y MERCADO R., *La escuela, lugar del trabajo docente*, DIE; IPN, México.

MERKLEN, D. (2005): *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Editorial Gorla, Buenos Aires.

MICO, G (2007): Hacia un abordaje formativo de situaciones de la vida cotidiana. En SIEDE Y SCHUJMAN *Ciudadanía para armar*. Ed Aique (en prensa)

MIGLIAVACCA, A (2005): Docentes autoconvocados en la década del '90. En Actas en VI RAM "Identidad, Fragmentación y Diversidad. Montevideo, Uruguay.

MONTESINOS P y PALLMA S (1999): Contextos urbanos e instituciones escolares. Los "usos" del espacio y la construcción de la diferencia. En NEUFELD y THISTED (comp). *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba, Buenos Aires.

MONTESINOS, M.P (2002): Las políticas educativas focalizadas y sus relaciones con los procesos de desigualdad social y diversidad cultural. Tesis de la maestría en políticas sociales. Facultad de Ciencias Sociales:UBA

MONTESINOS, P (2004): Construyendo sentidos acerca de los procesos de desigualdad sociocultural en las escuelas. Un estudio acerca de los programas educativos focalizados. Ponencia presentada en VII Congreso Argentino de Antropología Social, Córdoba.

MORAL SANTÍN, J; RAIMOND, H (1986) *La acumulación del capital y sus crisis*. Akal, Madrid.

MORANO, C, et al (2002): El Conurbano Bonaerense en la década de los noventa. En ANDRENACCI L.: *La cuestión social y política social en el Gran Buenos Aires*. Ediciones Al Margen. La Plata.

MORENO, J (2000): *La política social antes de la política social*. Prometeo. Buenos Aires.

MORENO, J (2004): *Historia de la familia en el Río de La Plata*, Editorial Sudamericana. Buenos Aires.

- "Estrategias familiares y escuela" En Cuadernos de Antropología Social No.2, Facultad de Filosofía y Letras, 1988.

NEUFELD, M.R (1991): Subalternidad y escolarización: acerca de viejos y nuevos problemas de las escuelas de islas, en *Cuadernos de Antropología N° 4, Universidad de Lujan*

NEUFELD, M.R. (1996-1997): Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación; en *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano. N° 17, págs. 145 a 158*, Buenos Aires.

NEUFELD, M.R.(2000): Etnografía y educación en la Argentina – escuelas y contexto político: un balance mirando hacia el futuro. IX Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, México, octubre.

NEUFELD, M.R. (2000): Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social. En *Ensayos y experiencias. Año 7 N° 36*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

NEUFELD M.R. y THISTED, J.A. (1999). *De eso no se habla... " los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba. Buenos Aires.

NEUFELD, M.R y THISTED, A (2004): Vino viejo en odres nuevos: acerca de educabilidad y resiliencia. En *Cuadernos de Antropología Social N° 19, Facultad de Filosofía y Letras*. UBA.

NOVARO, et al (2007): Indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires: una aproximación etnográfica En *Revista Mexicana de Investigación educativa* Cmie México (en prensa)

- O CONNOR, J (1987): *Crisis de acumulación*. Ediciones Península, Barcelona.
- OGBU, J (1993): Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En VELASCO, CASTAÑO Y DIAZ DE RADA *Lecturas de antropología para educadores*, Trotta, Madrid.
- OSZLAK, O (1986): Los sectores populares y el derecho al espacio urbano, en *Punto de vista*, n° 16, Buenos Aires.
- OSZLAK, O (1991): *Merecer la ciudad. Los pobres y el derecho al espacio urbano*. Estudios Cedes. Editorial Humanitas. Buenos Aires.
- PADAWER, A. (2000): Negociación de perspectivas y autoría en la composición de un texto: comentarios sobre el uso de técnicas biográficas en una investigación etnográfica en educación. *Cuadernos de Antropología Social N°12, Sección Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA*.
- PADAWER, A (2003): A la buena de Dios: las escuelas y la frontera entre las edades en un contexto de exclusión. Ponencia presentada a VRAM, Porto Alegre.
- PADAWER, A (2006) Políticas educativas e iniciativas docentes. De cómo las dieciséis escuelas no graudadas bonaerenses atravesaron los últimos quince años. Ponencia presentada a las 3° Jornadas de Investigación en Antropología Social. FFyL, UBA, Buenos Aires
- PALLMA S (1994): "La escuela de villa" un estudio etnográfico sobre escuelas en contextos de pobreza. (inédito).
- PALLMA, S. y SINISI, L (2004): "Tras las huellas de la etnografía educativa Aportes para una reflexión teórico metodológica." en *Cuadernos de Antropología Social N° 19* Año 2004, Sección Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- PINEAU, P (1997): La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930): una versión posible. Oficina de Publicaciones del CBC UBA
- PIÑA, C (1989): Aproximaciones metodológicas al relato autobiográfico. En Revista Opciones, N° 16, Santiago de Chile, Mayo-Agosto.
- PÍREZ, P. (1994): Buenos Aires Metropolitana. Política y gestión de la ciudad, CEAL – CENTRO, Buenos Aires.
- PUIGGROS, A. (1990): Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la Educación Argentina. Tomo I, Ed. Galerna. Buenos Aires.
- PUIGGROS, A. (1992): Historia de la Educación Argentina II En Sociedad civil y Estado. Ed. Galerna. Buenos Aires.
- PUIGGROS, A. (2006): La educación básica y media, en la argentina de comienzos del siglo XXI en Revista virtual Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental en <http://www.ag.org.ar/aportes.htm#> consulta 10 de febrero de 2006.
- QUERRIEN, A.(1980): *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. En Genealogía del Poder N 4, Ediciones de la Piqueta, Madrid.