



Laura Santillán

Quiénes educan a los chicos
Infancia, trayectorias educativas y desigualdad

Editorial Biblos
Antropología y Educación

Santillán, Laura

Quiénes educan a los chicos: infancia, trayectorias educativas y desigualdad - 1a ed.

Buenos Aires: Biblos, 2011.

275 pp.; 20 x 14 cm.

ISBN 978-950-786-961-7

1. Educación. I. Título

CDD 370.1

Ilustración de tapa: *Jorge Garnica, extraído de la obra Tecnoescritura.*
Armado: *Sofía Vizza*

© Laura Santillán, 2012

© Editorial Biblos, 2012

Pasaje José M. Giuffra 318, C1064ADD Buenos Aires

info@editorialbiblos.com / www.editorialbiblos.com

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Esta primera edición fue impresa en Imprenta Dorrego,
Avenida Dorrego 1102, Buenos Aires, República Argentina,
en abril de 2012.

*A la memoria de mi madre,
Delia Verduga;
y de mis abuelas, Juana y Delia
que fueron muy importantes
en mi crianza y educación.*

*A quienes resisten cotidianamente
a las adversidades que impone la desigualdad.*

CAPÍTULO 1

LA EXPERIENCIA ESCOLAR Y LA ESCUELA EN EL CONTEXTO DE LA TRANSFORMACIÓN

En mi escuela pasa de todo. Hay chicos que se quieren cambiar, quieren ir a la escuela que está del otro lado [de la ruta]. Lo que pasa es que hay chicos que hacen mucho bardo, pero yo aprendo igual. Para mí está bien mi escuela. El año pasado no tuve mucha suerte. Pero este año tengo un maestro que sabe mucho, nos enseñó un montón de cosas. A esta escuela también vino mi papá. Él dice que los chicos ahora se portan muy mal, pero yo quiero terminar acá, en la misma escuela que él.

Yamila, 9 años

La partida de Yamila hacia la escuela comienza unos minutos antes de las ocho de la mañana.¹ Con sólo nueve años, es la primera que se despierta en la familia. Vive con sus seis hermanos y sus padres, Raquel y Alberto, en una casa a medio terminar en el barrio Reconquista, en el partido de Tigre, en la provincia de Buenos Aires. Como me lo comentó en más de una ocasión, a Yamila le gusta madrugar y sorprender a la familia con el “mate listo”. A pesar de que se levanta temprano, casi siempre termina emprendiendo el camino al colegio *a las apuradas*. Generalmente se retrasa porque sus hermanos varones tardan en levantarse. Yamila, además, dedica unos minutos a ayudar a su madre. Ella explica que, como es la hija mayor, debe prepararle el desayuno a Yesica, la beba de la casa. También es quien se encarga de peinar a Ramón que es muy rebelde y únicamente le hace caso a ella.

Yamila no sólo se retrasa por el hecho de colaborar en su casa. Como me confiesa: *le encanta hacer un poco de tiempo y jugar con su*

1. El siguiente relato se basa en los registros realizados entre 2002 y 2005 y que consistieron en una entrevista en profundidad, algunas observaciones y una serie de charlas informales que mantuve con la niña. No pretende abarcar 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 –como ocurre en todo el resto de la obra– fueron modificados con el fin de preservar la identidad de quienes son mencionados.

perro antes de entrar a la escuela. También se demora a propósito para cruzarse con su padre cuando vuelve del trabajo. Alberto, un ex trabajador gastronómico, estaba hasta hace poco desocupado. Pero unos meses antes del encuentro con esta familia, consiguió un puesto como vigilante en una empresa privada. A Yamila le gusta pasar al menos unos minutos con él. Si no lo ve a la mañana después es muy difícil, ya que su padre duerme durante el día y al caer la tarde vuelve a salir para trabajar.

En esta familia, Yamila suele encabezar la caminata a la escuela. Una costumbre que tiene es llevar de la mano a Alexis que cursa su primer año. Detrás de ellos parte Jorge (de siete años), Daniel (de once) y Juan (de doce). Les gusta ir despacio y juntarse con amigos en el camino al colegio. Raquel sale unos minutos más tarde para dejar a Ramón en el jardín de infantes que funciona a cargo de la capilla del barrio en doble jornada. Luego aprovecha 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 pedir un turno para los médicos de los chicos. Otras veces la encontré cuando iba a retirar la "bolsa" de mercadería que entrega el municipio en la casa de un vecino que funciona como sede de la oficina de Acción Social.

Como mencioné en la introducción, en los últimos años la partida de los chicos hacia la escuela constituye los primeros movimientos del día de muchos de los pobladores de la conurbación. Es usual que Yamila y sus hermanos, como muchos chicos del barrio, se vayan esperando en el camino para hacer juntos el recorrido. Yamila, además de ir caminando con su amiga íntima, intercambia con ella pareceres sobre las tareas escolares. También repasan la lista de los materiales que necesitan para las clases. Para comprar los útiles deben esperar a llegar cerca de la escuela, porque en esta parte del barrio los lugares de consumo se reducen a algunos almacenes y kiosquitos que funcionan en las ventanas de las casas particulares y se dedican sobre todo a la venta de números de quiniela y lotería y también de productos alimenticios de primera necesidad.

Minutos antes de las ocho ya hay unos cuantos chicos en la entrada de la escuela. La mayoría, 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 de los niños, los maestros

suelen señalar esta falta de acompañamiento como una muestra del desinterés de los padres por el cuidado de los hijos. Los maestros más antiguos, a su vez, añoran los tiempos en los que los padres acompañaban a los niños a la escuela y los trasladaba alzándolos para evitar que se salpiquen los guardapolvos blancos con el barro que es común que se produzca en estos barrios por la falta de asfalto.

Muchos de los maestros, aún cuando llevan varios años trabajando en estas escuelas ubicadas en la periferia, siguen conservando vívidamente las referencias que retoman más que nada experiencias personales y profesionales de las escuelas "céntricas" de los distritos. Justamente he notado que los maestros cuyos domicilios quedan en los centros urbanos de Vicente López, San Isidro y San Fernando y los barrios porteños de Belgrano y Núñez, se han trasladado hacia las escuelas periféricas, incentivados por el cobro de un plus salarial por "ruralidad" que les correspondió históricamente a la zona por su ubicación y dificultosa accesibilidad.

La escuela está ubicada en la entrada del barrio. Esa zona fue urbanizada entre los años cincuenta y sesenta, cuando los terrenos se loteaban y vendían a precios accesibles para las clases populares. Los vecinos fundadores del barrio, obreros y cuentapropistas con el tiempo lograron mejorar sus viviendas y algunos participaron en la creación de la escuela. Son estos mismos pobladores quienes reiteradas veces me manifestaron mucha desazón cuando se enteran que grupos de jóvenes roban a la escuela o rompen sus instalaciones en hechos vandálicos.

La escuela a la que concurre Yamila, como muchos establecimientos de la zona, está muy deteriorada. Su parte exterior da cuenta de ello. En las paredes externas se superponen nuevas manos de pintura. Y aunque se hicieron varias colectas, casi nunca se logra reponer los vidrios de las ventanas. En la entrada los chicos intercambian saludos y juegos de manos. También en ese momento algunas madres y abuelas esperan unos minutos para hablar con la directora de la escuela, otras en cambio charlan animosamente con la portera. La mayoría de las veces los diálogos giran alrededor del *comedor escolar*, la portera, en esas charlas informales, acostumbra adelantar a las madres cuál será el menú del día.

Para otros chicos de estos barrios 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 por fuera del barrio. Esto implica que para llegar hasta la escuela los alumnos deben cruzar diariamente puentes, avenidas y rutas con poca señalización. En los puntos de intersección entre los barrios y las localidades, la hora de entrada y salida de la escuela marca un gran movimiento de chicos y chicas portando sus guardapolvos blancos y mochilas.

En las líneas que siguen me dedicaré al reconocimiento de los sentidos, siempre diversos, que asume la experiencia escolar para un número importante de chicos y chicas en los años iniciales del nuevo milenio, período marcado por la desigualdad social y también por procesos de pronunciada transformación social que ya venían teniendo lugar en décadas anteriores.

Como anticipé en la introducción, en el transcurso de este período y al calor de los procesos de intensa variación cultural, social y política, se difundieron numerosos estudios sobre las experiencias escolares de las nuevas generaciones. Mientras algunos planteos enfatizaron en el reconocimiento de las “nuevas lógicas” que orientan a la educación formal –para advertir desde allí la capacidad (o no) de los sujetos a moverse en ellas– (Dubet y Martuccelli, 1998), otros trabajos significaron el devenir de la escolaridad contemporánea en clave de *declive institucional y frontera*, es decir implicando un quiebre en la racionalidad cotidiana de las generaciones jóvenes (Duschatzky, 1999, Duschatzky y Corea, 2002).

Por contrapartida, en los párrafos que siguen me interesaría referirme a cómo, en tal caso, las experiencias escolares infantiles se traman en el marco de las huellas que deja la escuela (en sus transformaciones y también continuidades) y las significaciones y apropiaciones que realizan diariamente los chicos, siempre en base a las interacciones cotidianas que se tejen entre pares y con los maestros, y los cursos de acción² que configuran los propios niños con relación a las actividades educativas.

2. Retomo con particular atención la perspectiva de Michel de Certeau, de incluir la *dimensión cotidiana* de 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 o el orden imperante (de Certeau, 1996).

La escuela en la perspectiva de los chicos

Los chicos, ya por el sólo hecho de asistir a la escuela, construyen múltiples interacciones sociales al tomar contacto con los contenidos escolares transmitidos por sus maestros. Maestros con diversas tradiciones, imparten los contenidos propuestos por el Ministerio de Educación, adecuándolos a estilos y maneras de enseñanza heterogéneas. También los niños construyen relaciones con sus pares, y como veremos, con actores sociales que usualmente no se los identifican “como parte” de la cotidianeidad escolar.

Los chicos y la chicas con los cuales me contacté en el curso de la investigación mostraron entusiasmo por describir sus días en la escuela y relatar su experiencia allí.³ A través de estos relatos es posible advertir cómo la escuela impacta, siempre a través de modos diversos, en la subjetividad de los niños. Las huellas de la escolaridad común son posibles de conocer tanto en el malestar y el sufrimiento que muchos chicos exponen una y otra vez, como también cuando ponderan cierto disfrute y bienestar producido en el tránsito dentro de ella:

María: –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.
Yo: –Te tiene muy preocupada todo esto

María: –Sí, 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 llamó varias veces a mi mamá.

Yo: –¿Y por qué la llamaba seguido?

María: –La llamaba porque me portaba mal, me agarraba los nervios. Mi mamá cuando fue a mi casa me dijo “*portate bien*,

3. En el transcurso de la investigación realicé entrevistas cualitativas y en profundidad a chicos de diversas edades. Además de estas entrevistas pautadas, llevé adelante un número importante de intercambios con los chicos que fui conociendo en distintos espacios escolares y barriales. La elección de la muestra de las entrevistas no tomó en cuenta otro factor más que la disponibilidad de los niños a ser entrevistados. El enfoque metodológico no tuvo en cuenta otras técnicas que las utilizadas con los adultos, a excepción de la duración de las entrevistas.

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 mi 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. (María, 11 años)

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)

Si bien resulta conveniente no escindir los discursos sociales de las prácticas y las relaciones en donde los mismos se gestan, las *narrativas* nos otorgan importantes indicios acerca de la capacidad de los niños no sólo para *transitar* la escolaridad, sino también *vivirla y significarla*.

La escolaridad, como lo ha constatado empírica y teóricamente la investigación socioantropológica y etnográfica, deja siempre marcas a quienes la transitan. El desafío es reconocer cuáles son algunas de esas huellas y qué vinculaciones se podrían establecer entre las mismas y los escenarios continuamente cambiantes en los que se encuentran insertos los sujetos y sus prácticas.

Cuando los chicos y las chicas me hablaron de la escolarización, muchas veces esta mención tomó las facetas más conservadoras de la escuela común, tal como es la mentada "promoción" del año lectivo. "Pasar de grado" fue un tema muy recurrente entre los niños en el momento que conversé con ellos. Ya sea porque nos encontrábamos dentro de las instituciones escolares, o fuera de ellas, los chicos 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 Bruno 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 concretos con la acreditación escolar.

La experiencia escolar fue narrada y reconstruida también a través de las referencias a las personas que resultan significativas en la vida del colegio. Los *amigos* del recreo y *compañeros* con quienes se comparte el pupitre ocuparon un lugar notable cuando los niños me hablaron de su *escuela*. Trabajos de orientación etnográfica en México han documentado cómo la escolaridad obligatoria 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 las "cafeterías", como en el aula misma y en momentos de la enseñanza.⁴

Los *maestros* fueron también personas significativas en los relatos que construyeron los niños. En diversas oportunidades, las menciones sobre los docentes tuvieron lugar a través de importantes dicotomías. Algunos maestros fueron mencionados como figuras importantes y reveladoras porque quebraron *trayectorias de fracasos*: "¡No me olvido de Martha, ¡por ella aprendí a leer y escribir en 5° grado!" "mi mejor maestro fue el profesor, José porque él nos comprendía y yo de él tomé muchas cosas". Por contrapartida, para muchos niños y jóvenes hubo maestros que calaron profundo en sus experiencias, 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, no me explicó bien y yo repetí de grado".

A pesar de la desilusión que causa a los educadores, hay muchos niños que, cuando les consultaba, no recordaron el nombre del maestro que tenían en esos momentos. Esta "omisión" o falta de memoria son interpretadas de distintas maneras por parte de los educadores.

4. Me refiero a los proyectos de investigación 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.

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 educan. Sin embargo, cabe señalar, estos mismos chicos fueron por demás locuaces al detallar aspectos de la vida privada de los docentes de sus escuelas. En los distintos encuentros que tuve con estos escolares, no faltaron los comentarios sobre cómo visten los maestros para ir a la escuela, qué transportes usan, cuáles son los lugares preferidos que frecuentan los días no laborales y qué “situación sentimental” están atravesando los profesores:

Brian: –La maestra de Lengua es una masa, siempre nos explica todo. La de matemática no la soporto, además es una “chetita”.

Yo: –¿Por qué te parece una chetita?

Brian: –Eh...siempre anda ahí re canchera con su auto...viene vestida toda arreglada y se arregla el pelito [la imita con gestos]

Marcelino: Sí, cuando viene a la escuela a veces deja el auto lejos para que no le hagamos nada, pero yo le conozco bien al auto. Siempre la veo los sábados en el centro de Pacheco comprando... eh toda canchera con el novio. Cuando nos grita no es canchera: ¡“chicos basta”! [Imita a su maestra levantando la voz. Brian se tiente y no deja de reírse. Risas generalizadas]

Un tema recurrente en los relatos de los chicos fue la valoración hacia la escuela a la que asisten. Cómo es su escuela, qué ocurre a diario en ella y cómo les gustaría que sea, resultaron temas que los escolares plantearon en forma continua. Para ello, recurrieron a un sinnúmero de metáforas coincidentes en ocasiones con las estimaciones de otros actores sociales ligados con la escolaridad, como son los padres y los propios docentes. En una de las charlas con Florencia, una niña de 10 años, ella me decía:

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 en otro barrio].

Yo: –¿Y se lo dijiste a alguien?

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

Mi escuela es un *loquero*, así dice mi mamá, pero yo no me quiero cambiar porque vamos los chicos del barrio, no esos 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, 10 años)

Los sentidos que construyeron los niños recuperan complejamente un conjunto de aspectos objetivos y también subjetivos que se producen socialmente en torno de la escuela común. En los próximos apartados profundizaré en algunos condicionamientos y dimensiones que intervienen en la configuración de la *experiencia escolar infantil* teniendo en cuenta los contextos de la actuación de los sujetos, además de una coyuntura política y social específica, tendiente en las últimas décadas a la definición dinámica de lo público y los modos de intervención del Estado.

La escuela que los chicos encuentran⁵

Para desentrañar los sentidos que adquiere la experiencia escolar, al menos para la realidad de un número importante de chicos y chicas de nuestra región, una de las formas más fecundas es incorporarse de lleno en la vida diaria de las escuelas. Sin desatender la amplia heterogeneidad que caracteriza a los establecimientos escolares, el registro de la *vida cotidiana* es una buena puerta de entrada. Nos adentraremos entonces al registro de uno de los establecimientos que comprendieron la indagación empírica.

Hacia unos meses, desde había comenzado mi investigación, que no iba a la escuela del barrio Reconquista. Como la escuela estaba en remodelación, con muchas dificultades para organizar el espacio de trabajo, había decidido no pasar hasta que finalizaran las obras. Un día del mes de septiembre llegué a la escuela alrededor de las nueve

5. Este subtítulo recupera parte del título “Contextos institucionales: la escuela que los alumnos encontraron” que integra el libro *“Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana”* de Bradley Levinson (2002), ya que considero que refleja sugestivamente la noción de la “escuela” como espacio social que, por un lado, está atravesada 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.

de la mañana. El portón de hierro de la entrada estaba cerrado y la escuela no tenía timbre. Esta escena no era nueva y en buena medida caracteriza a muchas de las escuelas ubicadas en la periferia metropolitana. Los establecimientos educativos, desde hace varios años, mantienen sus portones (a veces dos, para lograr mayor seguridad) cerrados con candado. Los robos y las roturas del mobiliario motivaron que la entrada a las escuelas públicas sea permitida sólo a través de los auxiliares no docentes y algunos directivos. Por esta razón, en muchas escuelas, quienes pretenden entrar en horas de clase deben aguardar a que los golpes de sus manos sean escuchados por alguien que pase por allí. En general los chicos suelen ser los emisarios más rápidos en esta tarea de llamar a los porteros, práctica que hacen con demostraciones de entusiasmo y a las corridas. Al entrar, ya se comienzan a identificar los movimientos y sonidos que provienen de algunas aulas, el patio y las dependencias administrativas.

En la escuela en la que me estoy centrando, por varios meses, las clases se habían desarrollado en tres turnos.⁶ Que las escuelas de la periferia trabajen en tres turnos (en lugar de los dos tradicionales) no es novedoso. En distintos momentos de la historia del sistema educativo, el crecimiento de la matrícula y la falta de ampliación del espacio derivaron en este tipo de organización.⁷

Esta escuela, como la mayoría de la zona, cuando la conocí tenía serios problemas edilicios y escasez de espacio. Desde que se mudó a mediados de los años 70 al terreno que ocupaba, nunca se amplió. Los ajustes económicos establecidos en la jurisdicción,⁸ sumado a los cambios en las formas de tramitar gestiones con el Ministerio⁹ y las

6. Eso quiere decir que se acortó el tiempo de enseñanza, ya que el horario de clase debe repartirse en tres franjas horarias y no en dos. En general la nueva franja (denominado el "turno intermedio") suele ubicarse en el horario del mediodía, entre los tradicionales turnos de la mañana y la tarde, modificándose de ese modo no sólo el momento de la enseñanza, sino de otras actividades como el comedor escolar.

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

8. Me refiero a las restricciones en el gasto público que tienen lugar en nuestro país durante las décadas de los 70, 80 y 90.

9. Los cambios en las modalidades de gestión entre el Ministerio de educación de la Provincia de Buenos Aires y las escuelas se concretaron con la Ley de Transferencia

dificultades de las autoridades de las escuelas y las cooperadoras en formular eficazmente sus demandas a las dependencias correspondientes, 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 para tomar el refrigerio. Detrás del comedor se acondicionaron tres salones porque no había capacidad en la planta principal. Las aulas son muy pequeñas y poco luminosas y se ubican alrededor de un patio que no logra alojar a la sobredimensionada matrícula de alumnos. Tanto las paredes, como las aberturas y el mobiliario de los salones sobresalen por su precariedad y deterioro.

En la mayoría de las escuelas de nuestra región los problemas edilicios son el producto de un conjunto de decisiones, la mayoría estrechamente vinculadas con las políticas educativas y económicas del país: en el transcurso del último gobierno de facto las mejoras en infraestructura escolar, como otros ítems que hacen al trabajo pedagógico, quedaron prácticamente anuladas. Luego, con la reforma educativa de los años 90, las remodelaciones realizadas en los edificios no contemplaron el crecimiento abrupto de matrícula que tuvo lugar con la incorporación de las nuevas secciones (como el denominado 3° ciclo).¹⁰ Los maestros de las escuelas públicas, no sólo experimentaron la imposición de nuevas normas de funcionamiento sino continuos cambios (producto de su inventiva) en la organización escolar. Toda una serie de cambios que los niños también vivieron con importante intensidad.¹¹

N° 24049 en 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 (Dussel y Thisted, 1995).

10. 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 en el denominado "Consenso de Washington" (año 1989). Como exponen diversos 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).

11. Me refiero a cambios en la distribución y el uso del espacio, entre ellos 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 abordé los efectos que produjeron las medidas de reforma educativa y la restricción del presupuesto y ampliación del espacio escolar en la configuración de

En nuestro país, un conjunto de investigaciones analizaron los efectos que produjeron las políticas de corte neoliberal en la cotidianidad escolar (Neufeld y Thisted, 1999; Pallma, 1994; Sinisi, 1999; Santillán, 1999; Montesinos, 2002; Achilli, 2000, Achilli, 2003; Batallán, 2006; Redondo y Thisted, 1999; Padawer, 2006, 2008; Gessaghi, 2004). La medidas de la “reforma educativa” de los años noventa no sólo generaron procesos de *fragmentación social*¹² (Achilli, 2010) sino que se profundizaron los procesos ya existentes de *segmentación*¹³ del sistema de educación (Neufeld y Thisted, 1999; Montesinos y Pallma, 1999).

Para decirlo sucintamente, la escuela que encontraron los chicos que conocí a inicios de los años 2000, contiene los efectos del ajuste estructural de la década de la “reforma” y se encuentra atravesada por las políticas de orientación focalizada y quiebre del horizonte universal de lo público que se instalan en nuestro país desde al menos la década del ochenta. A la vez ~~la escuela es el producto siempre activo de las mediaciones y respuestas (en términos de prácticas sociales) de los sujetos a estos condicionamientos.~~

Según expuse anteriormente, un conjunto de análisis, frente a las transformaciones actuales optaron por intentar captar la *experiencia escolar* a partir de las “nuevas lógicas” que la misma supone (Dubet y Martuccelli, 1998). Sin embargo, 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). *La escuela*, en tal caso, no sólo varía de coyuntura a coyuntura, sino que nunca se transforma de un modo unívoco. La experiencia escolar es *formativa* y su contenido es producto de un proceso real, complejo, conformado por una densa

identidades institucionales y las subjetividades de los niños y los docentes. Véase L. Santillán (1999).

12. 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. Los procesos de *fragmentación sociocultural* favorecieron fracturas o atomizaciones en las relaciones sociales y laborales que fueron desplazando a las políticas educativas estatales de corte universal o una noción más amplia de lo público.

13. A través del término de *segmentación* los autores aluden al proceso de progresiva diferenciación entre las escuelas y la producción de circuitos diferenciales de escolarización que implican verdaderos subsistemas implícitos que resultan de la articulación compleja del conjunto de políticas económicas, culturales y educacionales.

trama de distintas tradiciones, saberes locales, decisiones políticas y apropiaciones por parte de los sujetos.¹⁴

Siguiendo estos planteos, me interesa profundizar en algunas dimensiones (Rockwell, 1995) de la experiencia formativa de los chicos en la escuela. Para eso tendré en cuenta un conjunto diversificado de situaciones y también los cursos de acción de los sujetos.

La escuela como experiencia cotidiana

En la *escuela*, como sugieren otros análisis, “pasan muchas cosas” y, según parece, no podría ser de otro modo (Micó, 2007) por cuanto se trata de una institución histórica y socialmente constituida y cambiante.

En las escuelas que conocí, hay prácticas de la *escolaridad moderna* que mantienen su relativa vigencia: los chicos llegan a la escuela solos o acompañados y una vez que cruzan el portón de entrada pasan a ordenarse “en fila” en los cursos asignados. La escolarización moderna y masiva, aunque relativamente cercana en el tiempo, fue extendiéndose rápidamente entre las distintas regiones y se impuso como uno de los dispositivos privilegiados de disciplinamiento.¹⁵

En los barrios de la periferia, la mayoría de los chicos viste el tradicional guardapolvo blanco, pero algunos optan por entrar a la escuela con el delantal anudado alrededor de la cintura y se lo colocan recién cuando están en “la formación”. Muchos chicos van a la escuela sin el guardapolvos y eligen como prenda remeras con inscripciones

14. En esta apreciación subyace la concepción gramsciana sobre los alcances de la “coherencia social” que en procesos históricos precisos es un logro político, mediado por acciones de los grupos dirigentes. De allí que, como señala Elsie 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).

15. Desde la perspectiva de Michel Foucault (1989 [1976]) se trata de una disciplina que procede ante todo mediante la distribución” de los individuos en un espacio de “clausura”, es decir a través de un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo. Otra cualidad de las formas modernas del disciplinamiento es ubicar a los individuos en un “rango” dentro de alguna clasificación. La “clase” de la escuela elemental será para el autor un ejemplo del surgimiento de una nueva economía del tiempo y biopoder por cuanto ha hecho posible el control sobre cada individuo y, en simultáneo, el trabajo.

de todo tipo. Si bien las camisetas de los clubes de fútbol son las favoritas, en ocasiones los buzos de otros colegios de la zona ganan terreno.¹⁶

Desde los inicios del sistema educativo moderno, el “vestuario” fue un tema de sensible importancia como parte de las tareas *civilizatorias* y *modernizadoras* de la educación obligatoria (Dussel, 2000).¹⁷ El uso de delantal blanco en las primeras décadas del siglo XX en países de nuestra región (Argentina, Bolivia y Uruguay) operó no sólo como símbolo de austeridad, inclusión y homogeneidad, sino también como herramienta profiláctica, además de reificar cierta idea de pertenencia y “comunidad” (Dussel, 2000).

Estas prácticas de modelización aún continúan: en la actualidad es común que los maestros pidan a los chicos que se quiten las gorras con viseras que llevan puestas. Se trata de un ritual que los docentes realizan, pareciera ser, intentando instalar algunas coordenadas de la disciplina escolar, a las que los estudiantes intentan sublevarse y oponerse. Suele pasar, que si bien en un primer momento, los chicos consienten al pedido de sus maestros, no pasan muchos minutos para que todo vuelva a foja cero.

Dentro de las aulas, la dinámica de trabajo es variable y la escolaridad adquiere contenidos singulares. Diversos estudios antropológicos se dedicaron a abordar estas dinámicas en profundidad (Ezpeleta y Rockwell, 1985; Rockwell, 1995; Edwards, 1995; Candela, 1995; Diaz de Rada, 1996; Neufeld y Thisted, 1999; Sinisi, 1999; Achilli, 2000; Levinson, 2002; Batallán, 1987, 2006; Crganolino, 2006; Padawer, 2008; Montesinos, 2002; Hirsh y Rúa, 2004; Ruggiero, 2009; Cerletti, 2010, Novaro, 2008, 2011; Batallán y Neufeld, 2011). Como sugieren estos estudios, el desafío teórico continúa siendo advertir cómo se van suscitando y configurando, en

16. Es frecuente que los chicos también lleven puestos a la escuela pública los buzos de los uniformes y equipos deportivos de los colegios de elite de los barrios aledaños. Son prendas que los padres de los niños consiguen a partir del pedido de ropa en domicilios particulares, también a través de las donaciones que organizan fundaciones y las iglesias o que son regalados en las casas de familia en donde las mujeres se desempeñan 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 buzos —muchas veces desgastados— con los nombres grabados de los colegios más onerosos del Área Metropolitana bonaerense.

17. Cabe recordar que en nuestro país la adopción del guardapolvo blanco fue paulatina. En la inculcación de su uso jugó un papel central el Estado nacional, con particular fuerza desde el gobierno de Yrigoyen (1916-1922).

escenarios específicos, los procesos de producción y reproducción de lo escolar, reconociendo para ello algunas continuidades y transformaciones en la escala local.

En varias de sus maneras, las *formas*¹⁸ de lo escolar mantienen una relativa continuidad. En muchos grupos de escolares que conocí se imponía, con cierta facilidad, el pedido que hacía el maestro de que la jornada se llevara a cabo en impecable “silencio”. Esto no impide que en la cotidianeidad escolar los chicos tramen otras “estructuras de participación” (Rockwell, 1995) y que el uso del tiempo y el espacio queden muchas veces por fuera del control del maestro:

Entro al aula de 4° año y Alicia, la maestra a cargo, me saluda con entusiasmo. Observo como los chicos ejercitan en silencio, cada uno en su cuaderno. Alicia me comenta que les pidió por favor que hoy trabajen sin que “vuele una mosca” porque ella tiene muchísimas cosas atrasadas: terminar el registro de Asistencia, los boletines y el listado de los chicos becados para el comedor. Me siento cerca del escritorio de Alicia y comienza a conversarme sobre algunos problemas que le preocupan. No sabe qué hacer con unos chicos que vienen repitiendo y vuelven a mostrar dificultades. Qué con la conducta que tienen tampoco están para que vuelvan a cursar el cuarto grado. La mayoría de los chicos está charlando por lo bajo. Un grupo de varones está jugando con un mazo de cartas. Hay cuatro chicas sentadas hacia la derecha del salón que completan la tarea de inglés que venía luego del recreo. Son las mismas chicas que en más de una ocasión me comentaron sus dificultades con esta materia. En un momento, los varones que juegan a las cartas empiezan a pelear. Alicia se levanta rápidamente e interviene en la pelea. En ese momento Belén, una nena que siempre se sienta adelante, se acerca y me pide que le corrija la ejercitación. Me doy cuenta que se trata de cuentas de suma y resta, que por cierto me resultan bastantes básicas para el grado que cursa. La maestra me explica que la nena es una amorosa, que como 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]

18. Con referencia a las *modalidades* que adquieren las prácticas escolares en los contextos históricamente configurados (Rockwell, 1986).

En la rutina cotidiana de las aulas, las formas y los contenidos¹⁹ de la escolaridad se van articulando entre sí de manera dinámica.²⁰ Mientras, en ocasiones, algunos contenidos nuevos se transmiten a través de maneras repetitivas y tradicionales, varias formas de la escolaridad que se realizan con intenciones de renovación (porque quiebran modalidades arraigadas de “participación”, de la organización del tiempo y espacio y en las interacciones intergeneracionales) no revierten necesariamente relaciones jerárquicas y ligadas con el poder.

En muchos grupos, por ejemplo, los maestros se disponen a conversar con los chicos mientras trabajan y de ese modo entran al aula “otros temas” además de los curriculares. Esto no quita que los maestros, en esas interacciones espontáneas, vuelvan sobre formas convencionales en torno al orden y el control:

[Mientras los niños realizaban unos ejercicios en matemática]
Ariel [En voz alta] –*Ayer fui a la Capital.*
Ramón: –*Yo fui en vacaciones a la Capital.*
Maestra [Dirigiéndose a Ariel] –*¿Con quién fuiste 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 inquietudes de los chicos ocupan solamente un tiempo de la clase. Como me lo explicaron los maestros, muchas veces gana la preocupación por no llegar a dictar en forma completa la programación del año. Por cierto hay un conjunto de razones que acortan cotidianamente el tiempo de “clase”. Las interrupciones por el acomodamiento del mobiliario (el traslado de sillas y mesas por la falta de algunas de ellas en los salones), la repartición de la copa de leche, la firma de comunicados por parte de los maestros son algunas constantes en la cotidianeidad de las escuelas primarias.

19. Me refiero a los *sentidos* y *significados* en torno de la escuela.

20. 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.

Muchas de las *formas* y los *contenidos* de *lo escolar* resultan, en definitiva, difíciles de predecir. Quien tenga una percepción fija e invariable de la escuela común, puede quedar sorprendido en más de una ocasión: en las escuelas primarias de hoy, junto con las situaciones que ya describí, es usual que los chicos –o al menos algunos de ellos– terminen sus tareas fuera del salón asignado, usando la cocina, la secretaría o la dirección. También es posible encontrar alguna madre compartiendo la hora de clase con su hijo para evitar sus problemas de conducta. Si bien no constituye un hecho masivo, cada vez es más frecuente que ciertas madres, abuelas o tías –entre otros familiares– sean citadas para acompañar a su hijo, nieto y/o sobrino dentro del salón y en toda la jornada escolar. Estas peticiones muchas veces son resistidas. Así me lo narró Ramona, que tenía muchos niños en la escuela pública del barrio y varios llamados por los problemas de conducta de sus hijos:

Ramona: –Bueno a los dos mayores también les fue mal...porque al más grande lo expulsaron en 2º grado por pegarle a la maestra, supuestamente la maestra no lo quería. Él no volvió a la escuela porque le hicieron un legajo y no lo dejaron entrar más. Ahora está trabajando en una fábrica, está trabajando bien, tiene su familia, él tiene 22. Ahora ando con problemas con el más chico. Me llamaron para que esté con él en la clase. [Hace una pausa y continúa]
Ramona: –Porque ahora quieren que uno esté adentro del colegio y que ellos se dediquen a enseñar [por los maestros] Yo, por él [señalándome a Javier] ¡casi tuve que sentar a estudiar a su lado!
Yo: –¿Fuiste?
Ramona: –Sí, casi, pero no lo hice porque yo obviamente dije que no, que yo no me iba a sentar ahí cuatro horas para que el chico estudie.
Yo: –¿Te lo pidieron en la escuela?
Ramona: –¡Sí, en el colegio! Me citaron: “Mire señora, su hijo no hace nada, viene, se sienta, escupe, tira papelitos, le pega a los otros, si sigue esto va a tener que venir y sentarse con su hijo a estudiar...”. “No perdóneme, yo tengo cosas que hacer en mi casa, yo no puedo. Además tengo que cumplir con el plan” [por el programa estatal Jefe y Jefa de Hogar Desocupado]. Encima que la maestra es una también. Se enoja, es de pocas pulgas.

La presencia de los familiares en la hora de clase, como mencioné, suele ser un pedido que las propias autoridades de la escuela

realizan, generalmente argumentando la imposibilidad de trabajar con el alumno en cuestión.

En las escuelas de nuestra región, las definiciones de lo público y lo privado se resignifican en forma dinámica. Los docentes van tomando muchas de las decisiones e iniciativas en aquello que ellos mismos describen como parte de “su mundo privado”: “el aula”, la “planificación” y la “carpeta” de ejercitación individual. Junto con ello, la escuela común, a veces de forma poco habitual, se vuelve un espacio (renovado) de lo público y lo cercano. Al menos así parecía ocurrir cada vez que Luis, un niño que cursaba su tercer año en la escuela del barrio Esperanza, atendía a su padre que se encontraba trabajando en Tucumán, utilizando el teléfono de la secretaría como el único (y posible) modo de comunicación.

Como va quedando al descubierto, la *experiencia escolar* no se construye en eventos ni acontecimientos aislados, sino en el marco de las interacciones que tejen a diario los niños con sus maestros. Los chicos aprenden los contenidos de la currícula: practican la lectura, la escritura, los cálculos y la resolución de problemas. Pero en las aulas se configuran otros movimientos que están más allá de lo estipulado.

Las iniciativas de los docentes se topan con otros cursos de acción, pero ahora provenientes de los chicos y los adolescentes. Los educadores 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”:

Susana: –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.

Yo: –¿A qué te referís en concreto?

Susana: –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 veinticinco 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.

En las escuelas ubicadas en la periferia metropolitana es frecuente que, como ocurre en muchas otras instituciones, se desencadenen conflictos no necesariamente previstos por los maestros ni por los chicos.²¹ En las aulas puede ocurrir que tras un momento apacible sobrevengan intensos cruces de palabras entre los estudiantes y/o entre los estudiantes y el maestro. Los intercambios de palabras entre los adultos y los escolares 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 y las formas de permanecer en el aula (como el hecho de levantarse del banco, hablar con algún compañero, levantar la voz, hacer gestos exagerados).²² Los altercados y las peleas entre los estudiantes que no son resueltos por los maestros continúan muchas veces por fuera de la escuela, convocando no sólo a los vecinos sino a otros actores tradicionalmente no previstos para el escenario escolar, como son las fuerzas de seguridad locales.²³

Junto con ello, y refutando algunos planteos deterministas, no necesariamente en las escuelas ubicadas en los suburbios el contenido de las interacciones cotidianas es la violencia. Muchos docentes y chicos logran formas de relacionarse que desestructuran algunos engranajes prototípicos de la *violencia física y simbólica* reemplazándolas por formas de trabajo e interacción colectivos y cooperativos.

21. Para profundizar en la vivencia que los chicos tienen de los conflictos y en las interacciones que derivan en las peleas y situaciones conflictivas en la escuela se recomienda consultar el trabajo de la antropóloga María Laura Ruggiero (2009).

22. Los chicos 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 son el hogar, la calle y la propia escuela. Muchas de las expresiones, usos del cuerpo y modismos de los chicos, sobre todo de los adolescentes, son leídos por algunos maestros –tal como ocurrió históricamente en la educación formal– incompatibles para la escuela. Esto se puso de manifiesto en las entrevistas cuando los maestros aludieron a *la mala educación e indecencia de los niños, a que los chicos “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”*.

23. La presencia de la policía en las escuelas públicas de nuestra región fue en aumento. Por un lado suele haber períodos en que las propias autoridades de las escuelas primarias y secundarias solicitan la intervención de algún patrullero de la policía cuando las peleas entre los chicos son recurrentes. Otra alternativa también es que algún policía vigile la zona de las escuelas en distintos momentos de la jornada escolar, pasando para ello por el establecimiento con el fin de firmar un cuaderno en el que se constata que “cumplió” con la ronda diaria. En algunas escuelas públicas y privadas del Área Metropolitana, las autoridades contrataron servicios de seguridad privada.

Como señalaron también 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; Montesinos y Sinisi, 2003; Redondo, 2004).

El registro que expongo a continuación es un buen ejemplo de cómo, muchas veces, la relación lineal que se construye entre la privación económica, la violencia y la falta de respuesta por parte de la escuela se quiebra: corría el mes de noviembre del año 2004 y había decidido pasar por la escuela ubicada en el barrio Esperanza, en Tigre para combinar una entrevista que tenía pendiente. La puerta estaba abierta, y eso llamó mi atención. Un cartel colgado en la entrada indicaba que ésa era una jornada especial, en él se leía: “Hoy: Encuentro literario”. La convocatoria fue organizada por los chicos del 3° ciclo con la coordinación de la profesora del área de Lengua. Los alumnos de 1° y 2° ciclo ese día ingresaron al colegio más tarde del horario habitual y fueron 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, tales como son la disposición del hall (que también se usa como comedor escolar) y las aulas. 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. Por cierto la producción de los textos literarios vinculados con esta jornada demandó un conjunto de prácticas, muchas de ellas nuevas para los adolescentes, y también para la docente, sobre todo en su búsqueda por correrse del sesgo normativo que en general tiñe a la escritura en la escuela. Como lo conversé en su momento con la profesora a cargo, las prácticas de escritura de los adolescentes pusieron en jaque también ciertas 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 quedar identificados como “magros espacios para la sociabilidad juvenil”.

Es importante decir, entonces, que si bien para muchos docentes, las condiciones materiales de vida de los chicos constriñen negativamente en su trabajo, hay educadores que a través de iniciativas renovadas construyen otros sentidos alrededor de la escolaridad y la educación en escenarios atravesados por procesos de desigualdad social.

Es imposible desprender las prácticas que activan los maestros de las concepciones que construyen sobre un número importante de aspectos: entre ellos su trabajo, el lugar que ocupan dentro del sistema y los sujetos con quienes se vinculan.²⁴ Como señalaron también algunos trabajos para otros contextos socioculturales (Rockwell, 1995; Batallán y Vargas, 2002; Achilli, 2010), en las situaciones que aludimos, es 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”.

Sin embargo, las trayectorias educativas de los chicos se configuran en complejas tramas de intervención. En el siguiente apartado nos dedicaremos sucintamente a la reconstrucción de algunas de estas historias de vida.

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

La reconstrucción de la *experiencia escolar* de los chicos que conocí, 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,*

24. 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 conocimientos relevantes sobre cómo los saberes y las prácticas de los maestros se construyen en base a tradiciones heredadas y su reactualización en referencia a múltiples relaciones (con el Estado, el “entorno próximo” y los pares) (Rockwell y Ezpeleta, 1987; Rockwell, 1992; Mercado y Rockwell, 1986, Achilli, 1996, 2010; Batallán, 2006; Petrelli, 2010).

integran prácticas y saberes heterogéneos (Rockwell, 2009), orientó la investigación hacia el registro de las iniciativas y acciones de los chicos 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. En tal caso, comprender la experiencia escolar requiere la integración de varios niveles de análisis (Rockwell y Ezpeleta, 1987). Siguiendo a estas autoras, no sólo es necesario atender a otras dimensiones 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 ámbitos.

El abordaje de las *trayectorias educativas* que estoy presentando incluye como uno de sus ejes centrales a “los niños”, pero no en términos aislados, ni ajustados “al momento escolar” (dentro de la escuela). Los siguientes apartados finales dan cuenta de tres relatos reconstruidos en el curso de la investigación. Los mismos no intentan abarcar todas las trayectorias escolares de los chicos, sino que mi propósito más que nada es abrir, a través de los núcleos que estos relatos presentan, hacia aspectos que iluminan los siguientes capítulos de la obra y que dan cuenta de múltiples intervenciones sociales.

El relato de Camila

Conocí a Camila en 2004 cuando tenía 13 años. Era alumna de una de las escuelas del partido de Tigre. Según el sistema de enseñanza vigente en nuestro país, Camila debería estar en el octavo año de la Educación General Básica. Sin embargo esta niña estaba cursando en ese momento el tercer año. Un conjunto de motivos, que Camila logra explicarme a lo largo de los encuentros que mantuvimos, condujeron a que se encuentre “desfasada”. Las charlas con Camila las tuve cuando ella esperaba en la galería de la escuela a la maestra recuperadora. Esta adolescente aún sabía leer y escribir, pero estaba segura de que no quería volver a cursar el tercer 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– *aprendo tranquila*”, salvo cuando compartía la hora de “recuperación” con otros chicos que como ella presentaban *dificultades* en su escolaridad. Eso la ponía un poco nerviosa porque a veces los niños se portaban mal:

· Cuando 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 los ejercicios]. A veces hay otros chicos, van porque también están por repetir. Pero medio que molestan, te patean por abajo de la mesa y te cargan.

Según Camila, en el aula no falta nunca quien la cargue por ser la mayor del grado. Ella no quiere repetir más, le parece que “*queda feo. Repetir queda feo*”, insiste Camila.

Muchas otras charlas con esta niña las mantuve en el centro de *apoyo escolar*²⁵ al que asistía desde hacía poco. Cuando en el apoyo era la hora de recreación nos juntábamos a conversar. A ella le gustaba que nadie se acerque a donde estábamos conversando. Camila, por cierto, *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 Reconquista, en 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 quince, dieciséis y diecisiete años. Para Camila las cosas en la casa “*ahora andan bien*”. Lo que más le gustaba hacer en la casa era pasar el tiempo con sus hermanas mayores y escuchar música. Sobre todo grupos de cumbia. Sus hermanas le explicaron muchas cosas. Su hermana de dieciséis fue quien le explicó todo sobre la menstruación así *no se asusta*.

A esta joven adolescente 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 la puede llamar más rápido. Antes se sentaba atrás pero se distraía. Camila describe cómo son los chicos en el aula. Más que nada se refiere a los gritos y peleas que suelen tener lugar entre sus compañeros.

25. En referencia a las experiencias comunitarias de ayuda escolar que se levantan en los barrios a cargo de distintos actores sociales (movimiento sociales, estudiantes universitarios, capillas, otras organizaciones sociales)

Un tema que, según Camila, la obsesiona es por qué todavía no aprende bien las letras. En su relato sobre su experiencia escolar, mencionó en varias oportunidades el problema de la “promoción”. Esta adolescente está segura de algo y es que no quiere repetir más de año. Ya repitió dos veces segundo y tercero. Mientras 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 opina que en un punto sabe por qué repitió. 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. Ella 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 después se fue a vivir con la abuela pero volvió con su mamá. De a poco fueron mejorando sus días. Ahora está pudiendo completar sola las tareas. De todas formas también la ayudan en el centro de *apoyo escolar*.

Camila comenzó hace poco a ir a este centro en donde la ayudan a hacer los deberes. A ella le gusta el *apoyo escolar* porque la ayudan mucho: “Cuando no entiendo algo explica Mary, 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, después que sale de la escuela, Camila va al *merendero*²⁶ que pusieron cerca de su casa. La escolaridad sigue siendo un tema que traslada consigo a los espacios 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. “Así pasó mis días”, me cuenta Camila.

El relato de Ariel

Ariel, a diferencia de Camila, nació en el Chaco y llegó a Buenos Aires a los doce años. En el momento de nuestra charla él tenía catorce años y cursaba el quinto año de la Educación General Básica. En el relato de Ariel, el recuerdo del Chaco cobra un lugar muy importante, pero también sus días en la escuela y el barrio.

Este adolescente vive con sus padres, un hermano y un sobrino que su madre crió. La casa de Ariel queda en la parte más interna del barrio Reconquista, donde pasan las vías del tren que une la Capital Federal con Otamendi. Cuando me muestra el plano de su hogar, no deja de remarcar que su casa es la más grande. En un mismo terreno, están la casa de él y la de tres hermanos con sus respectivas familias. Cuando me enseñó su hogar, el lugar más destacado fue la cocina, donde su 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 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.

26. En referencia a los espacios comunitarios, organizados muchas veces por los propios vecinos o instituciones barriales dedicados a la distribución a los niños de una ración de leche y alimento a la tarde, tras la salida de la escuela.

Desde que llegó a Buenos Aires asiste a una escuela pública del barrio. Este adolescente dedicó bastante tiempo a hablar de su escolaridad básica. No le convence mucho estar con los compañeros más chicos en edad, pero él me explica con detalle porqué entró tardíamente a la escuela. Sucede que cuando llega a Buenos Aires, ingresa a la escuela a mitad del año lectivo. Recuerda que durante ese año sólo trabajaba en el "gabinete" de la escuela con la psicóloga y que hacía animales con plastilina. Ariel ingresa a los ocho años en primer año porque allá en Chaco no siempre iba a la escuela:

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 la división".

Ariel me comenta varias de sus decisiones para poder avanzar. Se fija en el mecanismo que hace la maestra en el pizarrón. También cómo hacen los chicos más adelantados. En algunas oportunidades buscó la ayuda de una cuñada que había ido al colegio. De todas formas Ariel comprende que la maestra tendrá en cuenta varias variables para evaluar su promoción, 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 más comida de la que se puede agarrar, putea a la señora de la cocina, y a la señorita le contesta, pero no llaman 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, para este adolescente, una ayuda importante es el centro de *apoyo escolar* del barrio al que concurre desde hace un tiempo. 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*". Ingresó al *apoyo escolar* del barrio prácticamente apenas llegó a Buenos Aires:

Cuando vine del Chaco, yo andaba, por ahí y por allá, mi hermana mayor le dice a mi mamá "porque no lo anota en la escuela y el apoyo que van los otros chavos del barrio". 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. En la escuela, además, si faltás 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. En ocasiones 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: *además una señorita le dijo que tenía que ir así yo no ando en la calle*.

Después de las cinco de la tarde a Ariel se va a jugar al fútbol. 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 si no 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 en el monte. 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 al barrio no se sintió del todo cómodo: *acá hay bardo, las banditas que se agarran*. Además, agrega: *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* [por el poli-deportivo del barrio], a jugar en la calle. Él ya conoció las ciudades de 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. También, me confiesa Ariel, quiere *hacer un poco de bardo*. En la cooperativa van chicos más grandes y algunos están en *la transa*.

El relato de Javier

Javier nació en el Hospital de Tigre, hace catorce años. Es el cuarto de siete hermanos. Siempre vivió con su familia en el barrio Esperanza, en Tigre. Sus padres, que vinieron de Tucumán, ahora están separados pero viven en un mismo terreno.

El papá vive adelante, solo. A Javier le gusta ir a la casa de su progenitor y quedarse un rato charlando con él. La mamá vive con el resto de los hijos en la parte de atrás del terreno. 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 tenías que quedar adentro nomás”*. Ahora colabora mucho en su casa, a él te toca hacerse cargo de los mandados y a sus hermanas el resto de las cosas.

Su padre trabaja construyendo piletas. Antes tuvo otros trabajos pero los fue perdiendo. La madre de Javier trabaja *con el plan*.²⁷ Como contraprestación del subsidio que recibe colabora en un comedor para personas de la tercera edad que queda a pocas cuadras de su casa. Javier a veces va al comedor y también ayuda un poco. 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 va, pero ya se siente *“un poco grande para ese lugar”*.

Javier ahora está en octavo grado de la Educación General Básica. Él asiste a la escuela del barrio. 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.

Sus mejores amigos viven cerca de su casa. Por las tardes, les gusta jugar a la pelota, o quedarse en las casas hablando y escuchando cumbia. 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 mata*.

A Javier lo conozco en 2003, mientras estaba en el *apoyo escolar* del barrio. Había pasado un par de años sin ir al *apoyo*, pero un día decidió volver. Él va desde los 6 años a este centro de *apoyo escolar*. Un día él mismo le pidió a su mamá que lo anotara. Hubo varios momentos en los cuales quiso dejar de ir, 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 hay tanta 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 Javier— sus padres no le dejarían abandonar la escuela.

27. Por el Programa de ocupación transitoria estatal para desocupados: Plan Jefa y Jefe de Hogar Desocupado. Derecho Familiar de Inclusión Social, 2002.

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 *“saltas y no sabías si te iban a robar en la esquina, te esperaban escondidos...”*.

Por otro lado, hace un tiempo un grupo de gente 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 rateros. 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 mucho 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 del barrio es otro de los lugares preferidos de 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.

Estos relatos infantiles, como expuse, no intentan ser representativos de los modos de vida y la escolarización de los chicos que viven en el conurbano bonaerense, sino que nos introducen a los siguientes capítulos en los cuales indagaremos los espacios y relaciones que intervienen en las trayectorias educativas a través de los cursos de acción de los propios niños.

CAPÍTULO 2

LA EXPERIENCIA ESCOLAR POR “FUERA DE LA ESCUELA”: LAS INICIATIVAS COMUNITARIAS EN EDUCACIÓN

Yo: *—¿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.*

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.*

Al principio, los chicos al apoyo, lo llamaban la “escuelita”... algunos lo siguen llamando así. Pero ellos los fines de semana van a otra “escuelita”, que es la escuela dominical evangélica: “en la otra escuelita también nos da la leche” nos dicen. “Ahora que viene el día del niño ¿nos van a regalar acá también?”. Los chicos comparan mucho con la otra escuelita. Pero ahora yo veo que al apoyo quieren convertirla en “escuela”. Muchas madres vienen a decirnos por qué no nos hacemos escuela. Habría que ver cómo sería ¿no? Quizás nos pasaría al revés que nos pasa ahora, los chicos tendrían que ir a otro lado más para poder aprender.

(Mabel, maestra de un centro de apoyo escolar)

La escuela común marca a las experiencias infantiles, aún cuando su permanencia incluye, como vimos en el capítulo anterior, algunos reveses. La educación obligatoria se torna un eje muy relevante en la vida de los chicos que conocí y también en la dinámica de las familias y los barrios. En función de la escuela, no sólo se organizan los tiempos de trabajo y esparcimiento familiares, sino también diversas actividades barriales, tales como es la distribución de los subsidios que entrega el Estado. Por ejemplo, en el barrio San Marcos, en el partido de San Fernando, recién cuando los chicos ingresan a la escuela, las mujeres retiran los beneficios de los programas estatales destinados al complemento alimentario.

la historia y en el marco de estas condiciones sociales en paulatino deterioro.

La recuperación de la perspectiva de los sujetos 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 educación, como pudimos dar cuenta, es un campo 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 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 intenté dar 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. En el próximo capítulo nos introduciremos en el reconocimiento de otros actores que median en las trayectorias educativas de los chicos por fuera de los espacios escolares.

CAPÍTULO 5

“DELIBERAR ACERCA DE LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS”: TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y TRAMAS SOCIALES

¿Sabés lo que pasa? Que esto de tener chicos parece fácil, pero después viene el asunto de cómo educarlos. ¿Cómo saber lo que es mejor para ellos?, ¿cómo sacarlos de esto que uno vive? [...] Uno no deja de preguntarse: ¿Y cuál será la mejor escuela para vaya y triunfe el día de mañana? No queremos que se repita nuestra historia. Te apoyas mucho en vecinos a los que respetas porque por ahí organizan algo en el barrio, o son parte del grupo de mujeres que funciona en el fondo y no sólo te dan consejos sino que te dan una mano, cuando hace falta, están ahí. Eso es muy importante. Participar, hacer cosas con otros, eso te saca para adelante.

Norma

Las trayectorias educativas infantiles involucran a un conjunto de personas que integran y rebasan a las instituciones tradicionales. La escuela constituye un espacio relevante para muchos chicos y adolescentes que habitan en los barrios populares. Pero como vimos, no menos significativos son los espacios complementarios de educación que llevan adelante sus acciones en las zonas más internas de los asentamientos. Ahora bien, prestar atención a estas instituciones no significa perder de vista a otro conjunto amplio de actores que desde lugares intersticiales intervienen en las trayectorias educativas de los chicos.

La instrucción de Yamila, Jorge y Ramón, como sucede con otros tantos chicos de nuestra región, incluye un acervo de partícipes que además de la escuela y los espacios de *apoyo escolar* involucra a miembros de la familia ampliada de sus padres. En el mismo terreno viven cuatro 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 y entre las distintas generaciones. No se trata sólo de “colaboraciones” materiales. Además de estos

préstamos, las cuñadas, si bien no siempre, van reemplazándose unas a otras cuando en la escuela hay reuniones o entregan los boletines. Para Dora, una de las madres de esta familia, el intercambio de pareceres que tiene con sus hermanos varones sobre el comportamiento de sus hijos es muy importante.

El inicio de la escolaridad de Ayelén resultó motivo suficiente para que Nancy, su madre, se ponga en contacto con otras mujeres del barrio, más que nada con aquellas que tiene mayor confianza, para que la asesoren sobre la mejor escuela para su hija. Como estos consejos no fueron suficientes, 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 vamos advirtiendo, las nociones e iniciativas de los padres sobre la *educación*, lejos de restringirse a la “privacidad” del mundo familiar, se producen 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 vinculadas con la vivienda (como la compra y venta de terrenos, el préstamo y alquiler de locales y piezas), la salud (el cuidado de familiares enfermos, ancianos) y el acceso a los subsidios estatales (referidos al complemento alimentario, la desocupación y la pobreza), sino también con la educación y el cuidado de los hijos.

Las relaciones de ayuda mutua tienen relevancia en las decisiones que diariamente los adultos ponen en juego alrededor de la *educación*, pero esto no sucede de cualquier modo.¹ En tal caso y sólo a modo de anticipación, las relaciones de reciprocidad tienen lugar simultáneamente –y en el marco de– otros procesos que complejizan cualquier mirada superficial sobre las relaciones interpersonales.

Dentro de la sociología y la antropología, las relaciones interpersonales y de ayuda mutua integraron una parte importante de la literatura referida a las poblaciones económicamente más desfavorecidas (Lomnitz, 1987 [1975]; Ramos, 1984; Lewis, 1959). Mientras algunos estudios ofrecieron un cuadro de situación de cómo las relaciones primarias históricamente cobraron mucha relevancia en los países periféricos (Santos, 1998), en otros análisis las relaciones

1. Para un análisis del papel que juegan las relaciones de reciprocidad en torno a la educación de los hijos en las familias de la *élite* se recomienda consultar el trabajo de la antropóloga Victoria Gessaghi (2010).

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 con el desarrollo de 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”.

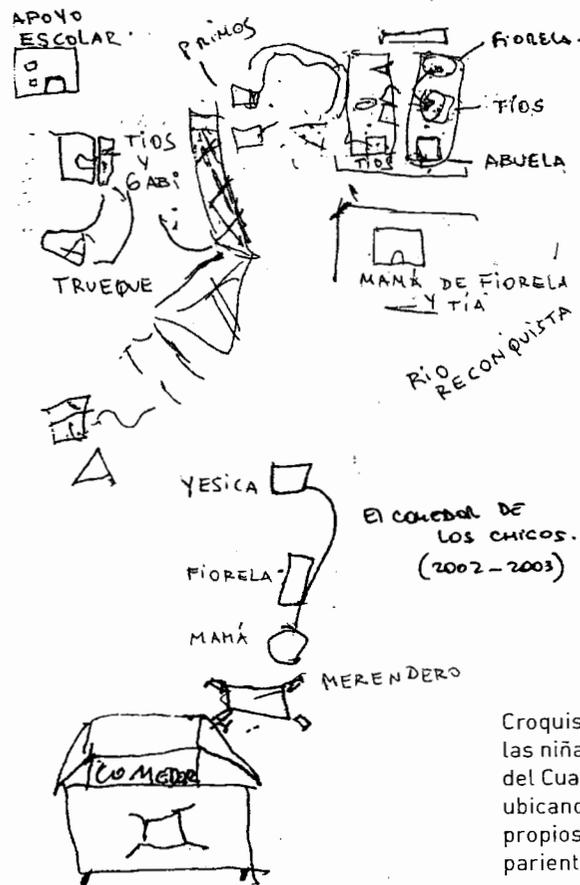
En la indagación me interesó ir más allá de las tipologías y clasificaciones que suelen caracterizar a los estudios sobre las relaciones de ayuda mutua y reproducción de las clases populares (en mi caso particular en referencia puntual al cuidado y la educación de los niños). En tal caso, una posibilidad es observar cómo las acciones que los grupos domésticos llevan adelante en relación a la *crianza* y la *educación*, lejos de tratarse de “rasgos culturales” estancos se construyen a partir de un bagaje importante de influencias externas y mediaciones. Entre ellas me refiero a las que provienen de las relaciones de proximidad (parentesco y vecindad) y ayuda mutua, sin dejar de comprenderlas en vinculación con esferas más amplias, ligadas al accionar de organizaciones e instituciones sociales y a correlaciones de fuerzas determinadas.

Siempre en relación a los barrios en donde llevé adelante la investigación, frente a problemas vinculados con la alimentación, la falta de dinero efectivo y el cuidado de los niños, los grupos familiares estrechan relaciones de ayuda mutua, que concretan preferentemente a través de los lazos de parentesco.

Al respecto, el encuentro con los grupos familiares de los niños en los domicilios particulares implicó ponerme en contacto con otras tantas a partir del hecho que “compartían un mismo terreno”. En varias zonas de nuestra región, la llegada de una familia muchas veces es el primer paso para la instalación de otros núcleos de la misma parentela.

No resulta difícil comprobar cómo la proximidad espacial tiene correspondencia con determinadas formas de concretar la ayuda mutua y compartir varios aspectos de la cotidianeidad, como son los momentos para la sociabilidad (alrededor de algunas comidas y/o el “mate”) el uso de elementos básicos (referidos a la limpieza, la alimentación y el descanso) y también el cuidado de los chicos. De hecho, los chicos se refirieron muchas veces al hecho de “vivir” cerca de los parientes y las posibilidades que esto otorga para compartir las tareas escolares con los primos o elegir, entre todas las casas

posibles, aquella más confortable para cumplir con las tareas de la escuela. En una entrevista que realicé con un grupo de niñas, una de ellas dibujó el siguiente croquis que es gráfico de estas formas de proximidad. Cuando las conocí, estas niñas tenían 10, 11 y 12 años, eran primas y vivían muy próximas entre sí. En esos momentos, además de jugar mucho tiempo juntas, habían abierto un “merenderito” [como lo habían bautizado] en el fondo de sus casas. Dos o tres veces a la semana, al improvisado merendero iban –tras un riguroso relevamiento que las propias niñas, Fiorela, Gabriela y Yesica, realizaban– los chicos más pequeños y necesitados de la cuadra. Allí servían un vaso de leche, usando los sachet que rotativamente iban cediendo sus madres de lo que recibían por el plan (Más Vida):



Croquis realizado por las niñas en una hoja del Cuaderno de Campo, ubicando los hogares propios, las casas de los parientes y el comedor

Sin embargo ninguno de los eventos y prácticas cotidianas ligadas con la ayuda mutua 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 muchas familias las entradas y salidas entre “las casas” están limitadas en la práctica a determinados momentos e implican la 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 sobre el uso de los espacios domésticos propios y los lindantes.

Para muchos padres que entrevisté las relaciones de reciprocidad son relevantes en tanto contribuyen a la resolución de cuestiones prácticas 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 decisiones que son interpretadas como “más comprometidas” por los adultos, tales como retirar temporarily a un niño de la escolaridad y decidir algún “castigo” o “recompensa” por los comportamientos. Estas y otras cuestiones fueron definidas por muchos hombres y mujeres como de injerencia casi exclusiva de los “padres” de los niños. En general esta exaltación del lazo conyugal en la toma de decisiones sobre la crianza suele fundamentarse en la circulación prominente de “chismes” en los barrios y que involucra también a las familias.²

Lejos, entonces, de presentar a las decisiones de los padres sobre la educación como cuestiones “individuales” y “privadas”, la presencia prolongada en los barrios y asentamientos populares me permitió reconocer diversos “contextos de interacción” que reúnen en tal caso a “padres” y “madres”/ tutores de los niños con determinados actores sociales.³ Son interacciones que se inscriben en la cotidianeidad del

2. 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 grafiti escrito en la pared de la escuela pública pone de manifiesto esta cuestión a través de un lema que dice: “Si las flores fueran “chusmas”, mi barrio sería un jardín”.

3. 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

barrio y desde las cuales, según entiendo, se articulan sentidos en torno a la educación de los chicos. De alguna manera este reconocimiento abona argumentos suficientes para quebrar los supuestos que ya mencioné sobre el mantenimiento, por parte de los grupos familiares, de una “cultura de la pobreza”, portadora de rasgos “compartidos” y “permanentes en el tiempo”.

La educación infantil y la experiencia de la *reconversión*

El relato de Carmen

Con Carmen conversé en distintas oportunidades. Como comenté con anterioridad, ella se quedaba mucho tiempo en el *apoyo escolar* esperando que sus hijos terminaran su jornada de trabajo. 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 éste y otros centros ligados con capillas y parroquias católicas a los que se integran niños evangélicos. Sin embargo, Carmen insistió en plantear este tema en términos confidenciales. Esta joven mujer 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 muchas cosas*, me dijo. *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 van a la escolita dominical de 10 a 12 de la mañana. *Ahí les enseñan la palabra de dios, después desayunan, les hacen juegos. Los llevan y traen a las casas. El día del niño también lo*

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.

festejan, hacen regalos, es muy lindo. La escolita 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 por las drogas, o por alguna enfermedad*. 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, Cristian 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 Daniel, 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, un asco, no era una 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 comenta 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, los padres producen muchas de sus ideas alrededor de la educación en consonancia con las vinculaciones y

los pareceres de quienes están a cargo de los espacios de escolarización. Aún cuando los maestros y profesores consideren que las familias –y sobre todo las familias de los sectores subalternos– no acompañan la escolaridad de los niños por portar *otros valores*, muchas de las ideas parentales sobre la *educación infantil* provienen, recuperadas y resignificadas, de la tradición escolar (ver cap. 4, y Achilli, 2010).

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. Entre estos espacios uno muy significativo es el de la *religiosidad*.

Como abordaron distintos estudios, en nuestra región ha ido creciendo el asentamiento de distintos credos y religiones quebrando de algún modo el monopolio católico (Forni y Cárdenas, 2002; Mallimaci, 2002). En la cotidianidad de los barrios populares, templos evangélicos, pentecostales, umbandas, así como misioneros de Testigos de Jehová y mormones son presencias habituales.

Buena parte de los trabajos sociológicos sobre la *religiosidad* se esmeran por desentrañar qué función cumple esta dimensión en los sectores subalternos. Para ello, destacan los niveles de aglutinación que la religión logra y cómo la misma permite a los sectores populares pasar de la reacción individual a la acción colectiva organizada (Miguez, 1997-1998; Forni y Cárdenas, 2002). Otro interés de estos trabajos es centrarse en el lugar de la religión como grupo de apoyo en reemplazo al de la familia ampliada y el Estado (Forni y Cárdenas, 2002).

Entre mis entrevistados, fueron muchos quienes señalaron que la participación en el *evangelismo* resultó un hito muy importante para posicionarse frente a la educación de los hijos. Pero lo que me interesa es ir más allá del interés por dilucidar si los adultos efectivamente cambian o no cambian sus comportamientos a partir de la participación a algún credo.⁴ Considero mucho más fértil atender, en tal caso, cómo la *religiosidad* –y su reconstrucción a partir de las narrativas que produjeron mis entrevistados– es una *experiencia* significativa desde la cual se traman nociones y prácticas, la mayoría de las veces vinculadas a los valores socialmente legitimados, acerca de la vida *familiar* y el *cuidado infantil*.

4. 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 las personas que participan del mismo.

Byron Good ya 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 amenaza⁵ (Good, 1994). En el caso que analizo, las narrativas sobre la *religiosidad* cobraron relevancia para las personas en tanto *experiencia* que permite *ordenar la vida, el cuidado propio, y de los hijos*.

Como comenté, en los barrios de la conurbación la Iglesia Evangélica no es el único credo que procura un impacto en la experiencia subjetiva y para la transformación en el comportamiento. En las últimas décadas, la Iglesia Católica ha intentado ejercer mayor influencia en los sectores populares desplegando para ello formas renovadas de interpelación y reconversión.

El catolicismo –a la par del evangelismo– fue la referencia por excelencia de un número importante de familias con quienes dialogué y que en el momento en que las contacté atravesaban condiciones sociales muy desfavorables. La entrega de alimentos, colchones, y materiales para la vivienda, sobre todo durante las inundaciones que azotan distintas zonas de la periferia metropolitana, fueron señalados por muchos pobladores como elementos fundamentales, tanto en los momentos de la llegada como en el establecimiento definitivo en los barrios. Si bien hoy, otras instituciones concentran buena parte de la distribución de la ayuda social (como el gobierno local a través de distintas secretarías y ONGs) muchos de los relatos de los vecinos siguen marcando a *Caritas diocesana* como institución clave para los procesos de reproducción cotidiana.⁶

A la vez la relación entre los pobladores y la Iglesia Católica no se restringe, como veremos, a la entrega de recursos materiales. Para un número importante de hombres y mujeres que habitan los asentamientos populares, la vinculación con la Iglesia Católica se materializa a partir del involucramiento en experiencias de evangelización, definidas por ellos mismos como una fuente importante de “reconversión”, “contención moral” y “crecimiento personal”. Al

5. 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).

6. La institución Caritas diocesana, definida como “la caridad organizada” del Obispo, es el órgano que se dedica fundamentalmente a coordinar la obra social y caritativa de la diócesis y el trabajo solidario.

respecto, en los barrios del Gran Buenos Aires que recorrí, no me 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 según me explicaron en diversas oportunidades, representa un rosario, y lo llevan quienes, en algún momento de su trayectoria de vida integraron alguna acción del Movimiento Columna.

El *Movimiento Columna* es una iniciativa laica de la Iglesia Católica. Se la puede asociar a otro movimiento llamado "De Colores" que cobró, como ya dije, fuerte difusión en algunas diócesis del país en los años 70 y 80 (ver cap. 3). Mientras el Movimiento "De Colores" se destaca por su vinculación con los sectores económicamente más holgados, 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 un número acotado de días, contingentes de laicos se disponen a compartir 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.

La difusión de este movimiento en los barrios 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 impacto significativo en la experiencia subjetiva, 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 más que palpable en el transcurso del trabajo de campo por lo costoso que me resultó recabar información respecto de esta iniciativa del catolicismo laico. Sin embargo, las huellas de este Movimiento en la cotidianeidad de los barrios y en las definiciones sobre el niño *bien cuidado* no pasan fácilmente desapercibidas.

El reclutamiento, es decir la práctica de elegir a los candidatos para los encuentros de Columna, permea distintos espacios y momentos de la cotidianeidad de los barrios en los que 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 cada barrio *se sabe* quien integra en forma regular el Movimiento Columna.⁷ En diversas ocasiones son los propios familiares los que se acercan a algún miembro del Movimiento para hablar sobre la posibilidad de que el esposo/a, hermano/a o hijo/a sea integrado a los encuentros porque *está en la mala junta* o transitando *un mal momento emocional*.⁸ Fueron varias las ocasiones 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.

Hay que decir que esta iniciativa del catolicismo laico moviliza una batería de relaciones y prácticas concretas a las que se refirieron varios de los entrevistados:

Quando 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,⁹ 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, vecino del barrio de Reconquista)

Por cierto, no necesariamente aquellos adolescentes y adultos que se involucran en el Movimiento Columna se encuentran en las situaciones definidas de "riesgo" (tal como se define desde el movimiento, ligados con la drogadicción, el alcoholismo y la delincuencia). De hecho,

7. 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).

8. Expresiones recuperadas al presenciar estos diálogos en distintos momentos del trabajo de campo.

9. 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).

la incorporación al Movimiento suele aconsejarse a buena parte de los pobladores de los barrios, invitación que incluye asimismo a quienes llevan adelante algún tipo de trabajo social o educativo en el barrio.¹⁰

Como venía diciendo, 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. Así lo expresó Josefina, una madre a quien entrevisté:

Mucho no te puedo contar porque de algún modo cada uno tiene que vivir la experiencia. Pero a mí 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, pobladora del barrio Esperanza)

Resulta más que sugestivo ahondar en la agenda de los encuentros de estas iniciativas, cuestión que no me extenderé aquí. Lo importante es destacar cómo ésta y otras iniciativas incorporaron como parte de su agenda de actuación la problematización y gestión de las “poblaciones en riesgo”; tema que está presente también en iniciativas gubernamentales y de la sociedad civil. Considero que este aspecto no debe dejarse de lado en los análisis, como el que presento aquí, sobre las trayectorias educativas infantiles.

La educación infantil y la experiencia de la “autogestión”

El relato de Marta

Marta hace veinte años que vive en el barrio Reconquista. Ella llegó sola con dos hijos y se instaló en un terreno. Nunca se va a olvidar de la ayuda que recibió de los vecinos y los curas que la asesoraron en todo lo que necesitaba. Es que su situación era muy difícil, la había abandonado el padre de los hijos y no contaba con el apoyo de ningún familiar. En un primer momento la instalación fue muy

10. Un argumento que sustenta esta invitación extendida a quienes militan o realizan trabajo social en los barrios es la necesidad de conocer “desde adentro” a los pobladores y la vida en la villa.

dura porque, como la mayoría de los vecinos “del fondo”, no tenía luz y todo era un barrial. Cuando conocí a esta mujer, había decidido comenzar la secundaria. Había terminado su primaria hacía muy poco, incentivada por varias personas, referentes para ella en el barrio. En un 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. En distintas oportunidades, Marta fue muy insistente que para sus hijos no quiere eso. Sobre todo con los más chicos: quieren que estudien y *les vaya bien en la escuela*. Marta 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*. Esta joven mujer tiene dos hijos mayores de 24 y 25 años y después vienen los más chicos, una nena de 13 y el varón de 10 años. Me cuenta que antes *no le importaba nada*. Según Marta, muchas cosas confluyeron para que su mirada cambie con el tiempo. Una muy importante fue comenzar a participar del “grupo de mujeres”. En el momento de la entrevista Marta ya no formaba parte de este grupo por falta de tiempo, pero fue una de las fundadoras. Para ella el grupo de mujeres fue muy importante, allí *se aprende a hablar y escuchar* y las cosas que se hablaban ahí son muy importantes. Sin esa ayuda –reflexiona– no hubiera podido salir adelante: *Yo era una persona que si me pedían algo, decía que yo no servía*. Me cuenta que primero eran las mujeres las que se juntaban para hacer la leche a los chicos más humildes del asentamiento y que después empezaron a conocerse más y *ganar confianza*. Que primero hacían reuniones con el doctor José, que trabajó muchos años en el barrio puesto por Cáritas, pero que después, en base a lo que cada una hablaba de las experiencias vividas por diferentes motivos, fue surgiendo la idea de formar un grupo de autoayuda: lo llamaron internamente *el Balcón del desahogo*: *Nos reuníamos a compartir experiencias de vida y después sacar una conclusión de qué teníamos que hacer para ir cambiando ciertas actitudes*. Después empezó a venir gente de afuera, *con un poco más de capacidad y nos empezaron a coordinar*. Marta me cuenta que ella *tiraba ideas pero yo no era mucho de coordinar porque no me coordinaba ni a mí misma, ¿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?* Marta 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 mujeres” es una asociación civil que, como muchas otras similares que se desarrollan en los asentamientos, funciona desde mediados de los años 90 en la parte más interna del barrio Reconquista. En este Centro se reúne un grupo de mujeres –siempre variable– para reflexionar sobre su condición de género en simultáneo se realizan otras actividades. En el momento del trabajo de campo, el grupo de mujeres llevaba adelante la organización de un taller de costura, un comedor destinado a personas de la tercera edad y un taller de manualidades y arte para los niños.

Para muchas madres, aunque el número de asistentes no era muy significativo, “el grupo de mujeres” resultaba muy importante como fuente de sus consideraciones respecto a la *educación de los hijos*. La asociación, que se originó a partir de la iniciativa de pobladoras del barrio que asistían a las actividades que realizaba una delegación de Cáritas, progresivamente fue creciendo. En base a las reuniones que coordinaba un médico, en donde se hablaba sobre la salud y el cuidado de los hijos, decidieron crear un espacio propio, autónomo de quienes eran externos al barrio.

En el momento que conocí a la asociación, sus integrantes estaban realizando una serie de cursos que tenían como propósito capacitar a las mujeres en “promoción social”. Esta serie de cursos, se concatenan con muchos otros que las mujeres fueron recibiendo en el transcurso del tiempo. Si bien las agendas de los cursos son muy heterogéneas (en sus objetivos, marcos teóricos e ideológicos), la mayoría de las mujeres no dejaron de destacarme los aprendizajes y las posibilidades de nuevas interacciones que los mismos les ofrecen.

Desde ese lugar, y en el marco de las acciones ligadas con la promoción, es interesante analizar cómo este espacio de organización barrial también ha intervenido en distintas ocasiones en los procesos de construcción sobre lo “escolar” y lo “educativo”, muchas de las veces a través de iniciativas concretas.

Entre las acciones que regularmente organizaba el grupo de mujeres, una actividad que se destacaba es el taller de manualidades y arte para los chicos. Este taller resulta relevante por las interacciones barriales que generó, sobre todo entre las mujeres integrantes de

esta asociación con algunas madres del barrio. En el espacio del taller, las mujeres detectaban diversos problemas referidos a la salud de los niños y la escolarización. Como quedó constatado en diversas oportunidades a lo largo del libro, un problema recurrente en este y otros barrios aledaños 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 que realicé, esta asociación tuvo, en el momento que interactué con ella, una relativa incidencia sobre un problema –el de la deserción– que aun cuando integra parte de la agenda de la política pública educativa, a la escuela le resulta muy costoso resolver.¹¹

En el transcurso de la jornada de trabajo, que un niño se acerque a los talleres en el horario en que debería estar cursando en la escuela, era indicio de algún problema de ausentismo. Si esto se confirmaba, era común que, en el marco de las interacciones cotidianas que se establecían a partir del taller, las mujeres a cargo interpelaran en forma directa –o a través de otros actores del barrio– a las familias de los niños, hicieran el seguimiento del problema y eventualmente contribuyeran en su resolución.¹²

Estamos frente a una modalidad de intervención que se tramitó en base a vínculos que los propios protagonistas me caracterizaron como “personales”, “espontáneos” y basados en la confianza. Pero que a la vez hablan de procesos colectivos más amplios e impulsados en marcos específicos de reflexión. En buena medida estas iniciativas –que se alejan de meras improvisaciones– incluyeron la recuperación activa que las mujeres hacían de los cursos, las charlas y reuniones a las que asistían.

11. Para profundizar sobre el papel de actores sociales que están por fuera de la escuela en las trayectorias educativas infantiles y en programas de inclusión escolar se puede consultar los trabajos de la investigadora Soledad Gallardo (2011). Desde el análisis etnográfico, la antropóloga indaga de modo original sobre determinadas iniciativas contemporáneas que, a través de la intervención comunitaria, resultan novedosas en el sistema formal de enseñanza.

12. Cabe destacar que esta intervención tuvo lugar paralelamente que la Dirección General de Escuelas y Cultura a nivel provincial implementara en 2003 el Plan “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, sobresalió por las complejidades y dificultades que tuvo en su implementación en las escuelas que se encuentran ubicadas en nuestra zona de estudio.

Un conjunto de problemas en términos de recursos producen 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. Se trata de una intervención que se pone en juego en casos puntuales y discontinuos en el tiempo y que no está además exenta de contradicciones. En muchos casos, las familias de los niños que conocí se resintieron al hecho de que las integrantes de esta organización barrial, por fuera de las instituciones oficiales, intervengan en las decisiones parentales. Sin embargo, cabe su mención porque de forma más mediata o inmediata ocupó un lugar significativo en las acciones y las iniciativas en torno a la escolarización.

La educación infantil y la experiencia de la “asistencia”

La escolaridad de Juan, Daniel y Luis, tres hermanos que viven en el asentamiento Presidente Perón, en San Fernando, incluyó, en el momento que los conocí, recorridos por diversos espacios barriales. Estos recorridos iniciaban con la entrada y permanencia en la escuela y continuaban durante la tarde en el *apoyo escolar* del barrio.

Una vez que terminaba la jornada en el *apoyo escolar*, estos tres hermanos concurrían además al *merendero* que había abierto el movimiento Teresa Rodríguez, en las cercanías de sus hogares. Si bien los chicos se dirigían solos al *merendero*, la vecina que lo coordinaba detuvo en varias oportunidades a Fernanda, la madre de los chicos, para comentarle *algunas cuestiones de los hijos*, entre ellas el “bajo peso” y también las reiteradas ausencias en la escuela.

La crisis de 2001 marcó en nuestro país un punto de inflexión importante respecto a los procesos, que ya venían teniendo lugar, de fragilidad en la representatividad de las instituciones políticas tradicionales. Este proceso se concatena con el fortalecimiento de formas de acción 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 de 2001 consolidaron procesos que se venían gestando a nivel local para paliar los efectos de la crisis (tales como las asambleas vecinales, movilizaciones populares y otras acciones colectivas).

En muchos barrios del Gran Buenos Aires, las formas de vida precarias, impulsaron la apertura de comedores populares y merenderos en los cuales los niños comenzaron a recibir un complemento alimentario, además del que recibían en la escuela y en los centros 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 provenientes de familias con muy bajos recursos. La mayoría de estos espacios están impulsados por grupos de vecinos y militantes de movimientos sociales y las acciones se llevan adelante en viviendas particulares –prácticamente todas ellas muy precarias– o locales abandonados.

Hay que decir que esta forma de movilización en los barrios no es novedosa en nuestro país. La hiperinflación de fines de los años 80 produjo una serie de actos puntuales de acción colectiva, como fueron 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). Por cuanto, las formas que describimos sobre la asistencia alimentaria tiene en nuestro país esta historia que la precede.

Juana, una de las vecinas del barrio Reconquista con quien realicé una serie de entrevistas, estaba a cargo de un “merendero”. Cuando la conocí, esta pobladora de 44 años recién había terminado de aprender a leer y escribir. Recuerdo que la primera entrevista “formal” que tuve con Juana justo coincidió con su aparición en un reconocido periódico porteño. Su historia de vida –junto con la de otras mujeres– aparecía publicada en una sección dedicada a los procesos que estaban ocurriendo en los barrios, en escenario que había dejado la crisis del año 2001, de acción colectiva, participación y también alfabetización. Yo me había encontrado con el recorte en forma casual el día anterior y por supuesto no dudé en llevarlo el día de la entrevista. Nuestra charla tomó como eje los procesos de cambio que se habían producido en su vida.

Juana era una mujer separada y vivía con una de sus hijas de 12 años. Un día decidió abandonar a su esposo por los problemas que tenía con él. Pasó muchas penurias hasta que pudo ir levantando su nueva casa. Para Juana un quiebre importante y muy significativo en su vida fue la organización del merendero. La idea de abrirlo surgió en el marco de las asambleas de vecinos que se realizaron en el barrio

durante 2001 y 2002. Los vecinos del barrio incentivaron a Juana para que organizara un espacio en el cual distribuir una copa de leche a los chicos más necesitados. El merendero se abrió en un local prestado ubicado en las proximidades de su casa y comenzó a funcionar con muchas dificultades para la obtención de recursos. De a poco fue recibiendo subsidios del gobierno municipal. En el momento que la conocí a esta mujer, Juana estaba sola al frente del merendero y recibía la ayuda de dos mujeres receptoras del subsidio por desocupación “plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados” que otorgaba el gobierno nacional.

En el período que visité regularmente a Juana, el merendero funcionaba los días martes, jueves y viernes. La rutina diaria incluía hornear temprano el pan, luego esperar a que lleguen los cartones de leche que enviaba el Municipio y recién ahí se acomodaban las banquetas y las mesas para que los chicos se ubiquen. Cuando había problemas con la entrega de la leche, Juana decidía no abrir el merendero. Una escena usual era que los chicos se quedaran igual en el portón de entrada, esperando una 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 los *merenderos* no son espacios pensados para la ayuda escolar, en las conversaciones que Juana y las mujeres colaboradoras tenían con los chicos, muchos de los comentarios se referían, en forma recurrente, a la escuela. Qué hicieron los niños durante la jornada escolar, o qué dejaron de hacer. También el merendero “de Juana” fue un espacio en el cual se hablaba acerca de cómo resolver algunas cuestiones que la escuela solicitaba (en relación con las tareas, los útiles y materiales de trabajo). 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 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 que ya estaba pautaba. 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 diferentes espacios en donde se relacionaban. Sin embargo en el marco del merendero, esta relación de confianza tomaba nuevos matices. En la mayoría de las ocasiones era Juana la que comenzaba la charla, en general interrogando a las madres sobre asuntos vinculados con los chicos: 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 niños 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 cómo la existencia de 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 a 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 determinados asuntos con los directivos de los establecimientos escolares.

Hay otras interacciones barriales muy 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 chicos –principalmente las

mujeres— interactúan con diversos actores sociales. Por un lado se trata de la interacción con los agentes estatales, tales como son los trabajadores sociales que dependen de la Secretaría de Acción Social del Municipio, los técnicos y los efectores de terreno. En el partido de Tigre por ejemplo, el Plan Alimentario,¹³ que es un programa de asistencia directa a familias y consiste en la entrega de mercadería una vez al mes, así como el Programa de Apoyo a la Nutrición que da asistencia alimentaria y capacitación a los adultos responsables de niños en riesgo nutricional, incluye encuentros regulares con los trabajadores sociales y el grupo de colaboradores¹⁴ para la distribución del beneficio. En estos encuentros no están ausentes los intercambios de pareceres respecto del cuidado de los niños y las derivaciones a instituciones específicas por problemas de salud, así como también en relación con el comportamiento y la escolaridad de los niños.

En simultáneo con estas políticas, las familias reciben prácticamente en su totalidad los beneficios del *Plan Más Vida*. En los días pautados, dos o tres veces a la semana, las *manzaneras*, coordinadoras de la entrega de los beneficios, reciben en sus casas a sus vecinas, las receptoras del programa. La entrega de la mercadería del Programa Más Vida (que fue 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 chicos, generalmente las madres. Junto con ello también se produce una densa trama de relaciones sociales, aprendizajes y prácticas que no pueden leerse como meras relaciones “interpersonales”.

Las mujeres involucradas en el programa, 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 (ver cap. 1). Pero 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,

13. Los criterios de inclusión de este plan son: ser familias monoparentales o 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.

14. Me refiero a los receptores del Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados que de ese modo cumplen su contraprestación.

una *manzanera* que vive en el barrio Reconquista, un pequeño sector de los tres ambientes que tenía estaba destinado exclusivamente a guardar la mercadería del Plan. Junto con ello, Irma reorganizó sus horarios domésticos. Con el tiempo decidió flexibilizar el momento de la entrega por cuanto hay *mujeres que no llegan porque trabajan*. Irma muchas veces incluyó los sábados aunque esto está mal visto por otras *manzaneras*.¹⁵

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 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 través de ritmos que varían de entrega a entrega. Estas variaciones dependen de la disponibilidad de la *manzanera*, pero también según de quién es la beneficiaria.

Como pude observar las mañanas que 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*.¹⁶ 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, entre ellos, 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

15. 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.

16. 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”.

(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 amplio 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 todos,¹⁷ 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 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 puedo les doy una mano, siempre. (Irma)

Según pude constatar, en los intersticios que deja la cotidianidad en el barrio, Irma, como muchas otras “manzaneras”, intervino en las preocupaciones que los tutores le confiaban. Son intervenciones, que incluyeron temas relativos a la *educación* y el *cuidado*, muchas veces avanzaron sobre temas referidos a la escuela y la *escolaridad*.

Ahora, si hasta aquí reconocimos algunas intervenciones que median en las prácticas sobre la *crianza* y la *educación*, las referencias a las interacciones barriales supone, desde mi punto de vista, ir más allá de una simple enumeración de los actores que inciden en las trayectorias de los chicos. En tal caso lo que resulta sugestivo es ahondar en el reconocimiento de los distintos sujetos que intervienen, pero siempre dentro de los procesos más amplios en los cuales los mismos llevan adelante las acciones.

Las condiciones que posibilitan que las familias interactúen con determinadas figuras e instituciones sociales (los apoyos escolares, los

17. En el momento de la entrevista Irma llevaba siete años como “manzanera”.

referentes barriales para la distribución de subsidios estatales, las voluntarias de Cáritas, los nuevos espacios de los merenderos, entre otros) no están dadas de antemano. Como veremos, más bien son *efecto y parte* de las transformaciones en los modos de intervención social del Estado y también de las poblaciones y organizaciones de la sociedad civil.

Como mencioné, en las últimas décadas las políticas compensatorias sobresalen por la orientación descentralizada y tercerizada que cobraron. Se trata de una implementación (de las políticas sociales) cuya organización, para decirlo en otros términos, se *territorializa*: es decir que la intervención asume como foco central de gestión al barrio. Este movimiento es muy importante porque reorganizó diversas dimensiones de la vida social, entre ellas la redefinición de las relaciones entre “lo público” y “lo privado”. Como de algún modo adelanté, no sólo algunos aspectos comprendidos en las esferas de lo “privado” y “familiar” comenzaron a cobrar más fuerza en espacios “públicos” (como la cobertura reforzada de la alimentación en las escuelas) sino que “lo público” y lo “estatal” penetraron con mayor intensidad en ámbitos no esperables para ello (como es la casa de la vecina que distribuye el Plan Más Vida).

Las nociones sobre “un niño bien cuidado” cuando “lo doméstico” ingresa al espacio “público”

En una jornada de trabajo del mes octubre –que aparentaba ser como cualquiera– en la escuela del barrio Esperanza, los chicos de cuarto grado ya habían terminado su evaluación en Lengua. Esta vez no pasarían a trabajar otro tema, sino que esperaban a ser controlados en el peso y la altura por la nutricionista que envió la Municipalidad. La escuela había sido seleccionada, junto con otras del distrito, para formar parte de un programa centrado en la atención a la nutrición.¹⁸ Muchos de esos mismos chicos ya habían sido pesados y medidos en la

18. 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. El proyecto, dependiente del ejecutivo del gobierno municipal de aquel entonces, 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, además de que las escuelas recibían una atención pormenorizada y el asesoramiento para el comedor.

talla en el *apoyo escolar*.¹⁹ 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.

En la escuela, como pude constatar en esa jornada, cada grado pasaba en orden a la sala de gabinete que se había condicionado como un consultorio. Algunos chicos, sorteando los esfuerzos de sus maestros para que esperasen tranquilos, hacían bromas y jugaban de manos. A diferencia del apoyo escolar, ese día no había madres ni padres acompañando el control. En realidad los tutores no habían sido convocados. Aun así, una maestra me confía que *a ella, le gustaría estar presente en el momento que a su hijo* [que va a un colegio privado de la zona] *lo estuvieran controlando en la salud. ¿Por qué, además, tener que pesarlos en la escuela? Lo ideal sería que cada padre se haga cargo del control y que la escuela enseñe.*

¿Qué prácticas son del ámbito público? ¿Cuáles son del ámbito privado? La distinción entre “lo público” y “lo privado”, como lo han desarrollado otros 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. Desde luego, las expresiones de lo “público” y lo “privado” constituyen términos polisémicos y su definición dependerá del criterio que se toma en consideración (Grassi, 1998).²⁰

Dentro de esta polisemia, las transformaciones en las formas de intervenir del estado en la cuestión social han trastocado también a muchas de las representaciones que tenemos respecto a las separaciones entre “lo público” y lo “privado”.

Siguiendo con el ejemplo de la escuela, esta institución, inscrita en la dimensión de “lo público”, se constituyó, a través del transcurso

19. También muchos habían sido controlados en el peso y la altura en los merenderos a cargo de los movimientos sociales y la Municipalidad.

20. Según estos autores, 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. 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; Grassi, 1998).

de la historia, en el lugar principal para el cumplimiento de la educación formal de los niños. Pero también intermedia en otras prácticas y relaciones. En el presente, por ejemplo, es el lugar en el cual muchas familias de sectores subalternos ven posibilitada la extensión de la cobertura alimentaria.²¹ Como dejó expuesta la jornada de octubre en la escuela del barrio Esperanza, en la escuela los chicos 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.

La experiencia de permanecer en la escuela nos pone así frente a prácticas y actividades que, al menos desde el sentido común generalizado, son de “incumbencia doméstica” y no se esperan que ocurra en esta tradicional institución. La circulación de algunas madres en los pasillos de las escuelas públicas, en los alrededores del despacho del directivo, el gabinete psicopedagógico o la sala de maestros para reclamar algún material o calzado, son testimonio de estas escenas no esperadas y que en la realidad de los hechos producen reacciones encontradas en muchos docentes. Aún más si se trata de una madre, padre o tutor que no siempre demuestra “necesitar” la ayuda.

Diversas investigaciones destacan que la escuela moderna ha sido desde sus orígenes un lugar privilegiado y organizador de la asistencia estatal y de la beneficencia privada destinada a los niños²² (Querrien, 1980; Thisted, 2006). Sin embargo en las décadas marcadas por el neoliberalismo, no sólo se fueron 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 los programas compensatorios, así como el régimen de acceso y el tipo de beneficios que proponen (Thisted, 2006).

21. Al respecto, durante el verano de 2002 en el marco de la profunda crisis que se vivió en nuestro país, los comedores escolares contaron con la presencia de familiares de los niños como hermanos más pequeños, hermanos mayores, algunas madres y principalmente abuelos.

22. 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).

Como analizan distintos estudios, en los contextos escolares, la lógica de la *focalización* asumió características no uniformes y es resignificada sobre todo a partir de tradiciones que son preexistentes a estas políticas (Montesinos, 2004; Thisted, 2006).

En una de las jornadas de trabajo de campo, María, una madre que ya había entrevistado con anterioridad (ver cap. 4), 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 días atrás, *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 estás en séptimo año" y él me contesta que quiere ser "ciruja"*.

María esperaba que la preceptora se desocupe. A la vez estaba dudosa, no sabía si acercarse a la dirección para comprobar la posibilidad de que le entreguen otro par de zapatillas para su hijo ya que las que le habían dado el mes pasado se habían roto. En realidad, también podía solucionarlo llamando a la oficina de la trabajadora social. Pero no sabía qué hacer. En definitiva, como me comentó esta madre, también podía ahorrar tiempo y pedírselas a la preceptora cuando la atendiera. María estaba preocupada porque Damián se ausentaba en algunas clases sin su consentimiento. La preceptora ya la había llamado para saber qué *andaba pasando en la casa*. María insiste en 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 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...*

Cuando hablábamos de la escuela, María siempre me mencionaba que con la preceptora tenía mucha confianza. Ella fue la maestra de todos sus hijos. 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 lamentaba que por el mal comportamiento de Damián se queden sin recibir ayuda. Ella recibía mucha colaboración de la escuela, siempre la recibió, pero mucho más en esos momentos, que *estamos pasando la crisis*. María

no quería tener problemas con la escuela. Por eso estaba decidida y le iba a proponer a la preceptora que arreglaba para faltar a las horas del plan, pero que lo llevaba al hijo a dónde sea para asegurarse que entre a las clases.

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.²³

La distribución de la mayoría de estos beneficios quedaba en manos de los docentes y de quienes están al frente de los Gabinetes psicopedagógicos en las escuelas. Como se dedicaron a analizar otros trabajos, en el marco de la orientación focalizada de las políticas sociales, la distribución de los recursos no es aséptica, ni ajena a las valoraciones y expectativas que los actores ponen en juego en los espacios cotidianos de interacción (Neufeld *et al.*, 2002).

En las escuelas en donde trabajé, por ejemplo, en la implementación del programa "Todos a la escuela", la inclusión de un niño que presentaba problemas de *conducta* o ausentismo estuvo en buena medida supeditada al cumplimiento de una serie de disposiciones que los docentes exigían a los padres (como el tratamiento del niño con algún especialista de la salud), que en ocasiones incluían parámetros de difícil evaluación (por ejemplo 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 tenerlo. 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 con quince años de antigüedad)

23. 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.

En los espacios escolares, la ejecución de medidas compensatorias (ligadas a la alimentación, la 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 [curriculares] 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 la esencia 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 Reconquista, en más de una oportunidad me hizo referencia al hecho –tan palpable para ella– de que no terminaba de *acostumbrarse*. Ella había trabajado en una escuela privada de la zona. Pero acá [en esta escuela] *titularizó*. Según Valeria, 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?*

La inclusión de acciones propias de la responsabilidad “doméstica” (como dar de comer, tramitar los documentos de identidad, controlar la salud) en los espacios escolares abre, como vamos advirtiendo, una serie de tensiones.

Por parte de los docentes, en buena medida las tensiones están dadas porque en forma progresiva la incorporación de la asistencia tiene como contraparte la obligación de cumplir con rendiciones administrativas y otros. Varios de los programas y planes que mencioné requieren llenados de planillas, la formulación de proyectos y la rendición de cuentas.

Para los tutores de los niños, las tensiones están planteadas básicamente porque la obtención de los beneficios de algunos programas sociales deben ser “gestionados” en espacios que, en realidad, son significativos para otras dimensiones, como es la “escolarización” de los hijos, su recreación y educación. Considero que este es un

punto nodal porque abre sin dudas nuevos límites para la actuación y formulación de demandas por parte de los padres.

Como lo expone en su investigación Paula Montesinos, los modos en que se concreta la asistencia 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 ellas asisten y de sus familias (Montesinos, 2002). Por cuanto, como señalé 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 recibidos.

Las nociones sobre “un niño bien cuidado” cuando lo “público/ estatal” ingresa al espacio barrial

En los barrios populares de nuestra región, *lo estatal* ha estado históricamente presente, de forma muy tangible, en instituciones como la escuela y los centros de atención a la salud.²⁴ En los asentamientos que comprendieron el trabajo de campo, la creación de las escuelas comunes tuvo lugar, como dije, entre los años 40 y 60, y luego en el período de transición del último gobierno militar y los primeros años del retorno de la democracia. Los centros para la atención de la salud se crearon un poco más adelante, hacia fines de los años 70 y el transcurso de los 80 y con muchas dificultades en la cobertura de sus servicios. Sin embargo los años 90 marcaron un punto de cambio importante en los barrios de la periferia por cuanto comienza a ser palpable cómo se suman a la presencia de estas instituciones históricas un conjunto de actores y espacios que también tramitan procesos y relaciones del Estado.²⁵

24. 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, a través de los registros censales de población, en obligaciones cívicas como el voto, con la concreción de algunos servicios colectivos.

25. Seguimos las formulaciones teóricas sobre el Estado de autores tales como Gramsci (1972, 1979), Holloway (1994), Trouillot, (2001), Corrigan y Sayer (2007), Das y Poole (2008) para quienes lo estatal no se restringe a un “instrumento” ni

Desde los últimos años, transitar por la mayoría de los barrios implica encontrar expresiones de *lo estatal* en sitios antes no imaginados. En el barrio Esperanza, por ejemplo, la presencia estatal se puso de manifiesto para los vecinos cuando la Subsecretaría de Acción Social municipal abrió una pequeña oficina acondicionada en un precario local, en el domicilio de un vecino, 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 Marcela, la trabajadora social con quien conversé en 2001, los treinta números pautados por Acción Social no llegaban a cubrir el total de pobladores que finalmente se acercaban hasta el lugar. Era usual que a la hora establecida para la distribución de números 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 (provenientes 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 las obras emprendidas.

En los barrios de las periferias metropolitanas, la presencia del Estado también se materializó con la creación de la “Casa de Atención al Vecino” que el gobierno municipal de Tigre, por ejemplo, instaló en un domicilio particular. Cuando el cartel con el logo del municipio se emplazó en el frente de esta vivienda, no dejó de llamar la atención a los vecinos y transeúntes circunstanciales que pasaban por el lugar. A partir de ese momento allí se comenzaron a distribuir

“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, 1973).

diversos beneficios de políticas sociales focalizadas (municipales, provinciales y nacionales también).

Más discretamente, la acción del estado se plasmó —y aún se plasma— en los múltiples comedores y merenderos que se abrieron 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 subsidios —intermitentes y en ocasiones austeros— provenientes de los estados municipal y provincial.

Por otra parte, en las últimas décadas, la intervención cotidiana del Estado en los barrios de las periferias, 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. En los barrios populares, la presencia y circulación de los trabajadores del Estado se acrecentó considerablemente: técnicos de los programas estatales, nutricionistas, psicólogos, sociólogos y también trabajadores sociales y operadores de terreno son parte —al menos en fragmentos del día— del paisaje cotidiano de los barrios más postergados de la conurbación.

Dentro de los barrios, progresivamente ONG y fundaciones comenzaron a proveer recursos y a intervenir en problemáticas que atañen a las poblaciones subalternas, muchas veces tercerizando recursos del Estado. En los asentamientos ubicados en los márgenes del Río Reconquista, por ejemplo, estas mediaciones entre el estado y los pobladores se concretaron a través de la intervención de organizaciones de la sociedad civil encargadas, entre otros, de atender el problema de la vivienda, el género, la violencia en el ámbito doméstico y la educación.

Esta enumeración no puede omitir la cantidad considerable de vecinos que comenzaron a constituirse —en sus propios barrios— en referentes para la organización y distribución de los programas sociales del Estado. Son varios los pobladores que en los asentamientos populares paulatinamente quedaron involucrados, por un lado, en la gestión de los subsidios del Estado (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).

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, antes el Estado no llegaba*”.

Como demostraron también otros estudios, este proceso de territorialización y gradual intervención de las organizaciones barriales en las políticas no se restringe ni se produce solamente por el accionar del Estado, sino que mucho tiene que ver con las iniciativas que gestaron los propios sectores subalternos (Svampa, 2002; Woods, 2007; Woods y Scaglia, 2000; Manzano, 2008, 2009).

Teniendo en cuenta este marco, ¿Qué efectos de sentido produjo sobre las distribuciones sociales de “las responsabilidades” y “las obligaciones” alrededor de la infancia que estamos observando?

Unos párrafos más arriba hice 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 vio ajustada a las estimaciones de quienes realizaban 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, atender la problemática de la discapacidad) tiene como contracara la necesidad de contraprestación y “merecimiento”. Tal como nos recuerdan otros autores, el requisito de la “contraprestación” por algún beneficio social recibido no es novedoso. En nuestra región la asistencia social, constituida como sector estigmatizante y residual del desarrollo de los derechos ligados al trabajador, incluyó el interés, por insistencia de las elites, de privilegiar la “enseñanza” y el “consejo”, antes que la “ayuda” (Grassi, 2003).

Teniendo en cuenta este escenario, el nivel de interacción que se da entre los beneficiarios y los mediadores de las políticas resulta altamente sugestivo, como ya demostré, para las significaciones locales que se construyen en torno al *cuidado infantil* y la *responsabilidad parental*. Al respecto, en programas compensatorios que involucran de lleno a los niños (como el Plan Más Vida) el “merecimiento”, según vimos, se suele medir a 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”.²⁶ 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).

No se trata de parámetros surgidos de la inventiva individual de quien “entrega”. Sino que 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 niños.

Para el análisis de la distribución de los papeles sociales en relación con el cuidado de la infancia, resulta muy relevante el reconocimiento de estos repertorios vinculados al “merecimiento” de los beneficios de los programas sociales. Sin embargo no parece ser suficiente. Más allá de recabar cuáles son los ítems que los mediadores de las intervenciones asocian a un “padre responsable”, interesan los matices que se incorporan en toda estimación social sobre el “merecimiento” del subsidio cuando, además, quien gestiona los beneficios (las voluntarias barriales de Caritas, 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 determinados programas sociales, el “beneficiario” y el “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”.

Al respecto, las instancias “informales” resultan 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:

26. 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 seguido a la salita”, “no los llevan en forma y tiempo a la escuela” y si “no demuestran afecto ni interés en los niños” (los ítems están ordenados según la frecuencia que aparecieron y la importancia que le otorgaron los entrevistados).

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 lo veo yo. 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 vinculadas que muchas veces, como vemos, exceden al momento específico de la distribución del subsidio. Se trata de instancias que exceden claramente los momentos de la “entrega” y la “distribución”, para incluir situaciones barriales que si se destacan por algo es por su inherente informalidad. Me refiero a eventos propios de la vida barrial, y ligados con la reproducción cotidiana de las familias. Así, ciertos momentos de esparcimiento (como las fiestas por aniversarios y cumpleaños que se realizan en los barrios), ligados con el trabajo y la contraprestación de los planes por desocupación, la religiosidad (la asistencia al oficio de las misas, las reuniones pastorales), las transacciones comerciales, el cumplimiento de la escolaridad y la salud de los hijos (asistencia a los actos escolares, a los dispensarios de salud que ubican en el mismo barrio, la realización de controles de rutina) son muy importantes para saber “cómo se comportan” los vecinos y relevar datos que permitan la evaluación de la “pertinencia” o no de recibir la ayuda estatal.

En otras palabras, las interacciones entre los intermediarios de las acciones asistenciales y los adultos que tienen niños a cargo incluyen una dosis importante de acercamiento y confianza, que tal como

lo registré anteriormente, contribuye 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 a las relaciones personales de los sujetos, quedan invisibilizadas como tales y naturalizadas.

Las trayectorias educativas como cruce de movilidades y experiencias relacionales

Las interacciones entre los grupos domésticos de los chicos, las organizaciones barriales y el Estado, incluyen, como vimos, formas de reciprocidad y también la construcción de diferenciaciones y regulaciones cotidianas.

Lejos de quedar ancladas al mundo *privado* familiar, las nociones y las iniciativas en torno a la *educación* se inscriben en matrices sociales más amplias, que no parecen ajustarse a relaciones “interpersonales” ni “valores culturales” estancos.

En la coyuntura en la cual realicé el trabajo de campo, en donde se puso de manifiesto la escalonada tendencia a la territorialización y tercerización de las políticas del Estado, un conjunto de actores sociopolíticos intervienen activamente en la problematización de la educación y la experiencia escolar de los niños que viven en las barriadas populares.

Se trata, como advertimos, de actores sociales que surgieron al calor de procesos de conflictividad social que tuvieron lugar en nuestro país y que intervienen en los *contornos* de la escuela.

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, 1998; Cicerchia, 1995; Moreno, 2000; Torrado, 2003; Villalta, 2004). Pero en los eventos que reconstruí, se trata de intervenciones fuertemente fundamentadas en el discurso de la “promoción social”. En ese marco, los mediadores de los programas compensatorios (ya sean docentes, trabajadores sociales, agentes comunitarios) hacen suya –y en forma

diferencial– la recomendación de propiciar la promoción social y el involucramiento de los beneficiarios en los programas y proyectos. Según observamos, las acciones en torno a la participación 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 asistencialismo.²⁷

En las últimas décadas, las relaciones entre las familias y las agencias (del Estado y la sociedad civil) a cargo de la asistencia 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 procesos de subordinación y dominación y valoraciones morales sobre el niño “bien cuidado”.

27. “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 RECAPITULACIÓN

Las trayectorias educativas desde la visión de los jóvenes

A lo largo del trabajo de campo, mis vinculaciones más frecuentes fueron con los chicos, con los educadores y con los adultos ligados al mundo familiar de los escolares. Sin embargo –y aunque no fuera algo planificado de antemano– mi estadía en los barrios me contactó, por diferentes motivos, una y otra vez, con numerosos adolescentes y jóvenes adultos, muchos de los cuales habían transitado buena parte de su infancia en los ámbitos en los cuales yo me encontraba realizando la investigación.

Cuando hacía las entrevistas a los familiares de los chicos, fue habitual que uno, dos o más hijos adolescentes estuvieran presentes en las casas. Sentados en las cocinas o en los pasillos de entrada, muchas veces estos muchachos y muchachas optaron por compartir la entrevista que estaba realizando, o bien se quedaban dando vueltas alrededor. En la mayoría de los casos se trató de jóvenes en edad de cursar el colegio secundario, al que sin embargo habían abandonado por diferentes circunstancias. Como los propios adolescentes se preocuparon en más de una ocasión en detallarme, a la mayoría de ellos les resultaba muy difícil seguir las explicaciones de sus profesores, así como comprender la dinámica general de la escuela. En varios casos, el problema tenía que ver con el esfuerzo que les implicaba cumplir la asistencia diaria a clase, ya sea porque no veían motivos suficientes para seguir el secundario, o por razones tan concretas

