

LA “EDUCACIÓN” Y LA “ESCOLARIZACIÓN” INFANTIL EN TRAMAS DE INTERVENCIÓN LOCAL

Una etnografía en los contornos de la escuela

LAURA SANTILLÁN

Resumen:

Proponemos un estudio sobre la educación y la escolarización infantil a través de un enfoque relacional que incluye la intervención de actores sociales que rebasan la escuela. En los estudios sobre trayectorias educativas es frecuente que la experiencia escolar se defina en términos restringidos y a-relacionales, es decir registrando sólo las “entradas” y “salidas” de los niños y jóvenes en el sistema de enseñanza formal, o recuperando los itinerarios como si fueran recorridos que sólo incluyen a los niños y, eventualmente, a la escuela y la familia. En este trabajo analizamos, desde una perspectiva etnográfica, el papel que tienen en las nociones y las acciones en torno a las trayectorias escolares, cruzadas por relaciones de desigualdad, algunos actores y espacios significativos para las familias de los niños en sus interacciones cotidianas dentro del escenario barrial en los suburbios del Gran Buenos Aires.

Abstract:

We propose a study of children’s education and schooling through a focus on relations, including the intervention of social actors outside of school. Studies on educational trajectories frequently define the school experience in restricted and non-relational terms; i.e., registering only the “entries” and “exits” of children and young people with regard to formal schooling, or turning to schedules as if they involved only the children, and very rarely the school and family. This study analyzes from an ethnographic perspective the way school trajectories, crisscrossed by relations of inequality, are influenced by significant actors and places in the daily interactions of children’s families in the suburbs of greater Buenos Aires.

Palabras clave: infancia, trayectoria escolar, diferencias sociales, familia, organización comunitaria, Argentina.

Key words: childhood, school trajectory, social differences, family, community organization, Argentina.

Laura Santillán es investigadora y docente en el Departamento de Ciencias Antropológica. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Armenia 2250 2º E. Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CP 1425), CE: laurasantillan@uolsinectis.com.ar / laursantillan@yahoo.com.ar

Introducción

En nuestra región de América Latina la relación entre educación y desigualdad continúa siendo un problema pendiente. Desde sus inicios, la instauración y expansión de los sistemas educativos tuvo lugar con profundas contradicciones que se agudizaron en los períodos de autoritarismo vividos en la región y con la puesta en marcha, en los años noventa, de las políticas neoliberales de “reforma educativa” y el Estado.

En Argentina, las trayectorias educativas de muchos niños y niñas se desarrollan en el marco de serias dificultades en el tránsito escolar, con interrupciones y situaciones de abandono escolar.¹ En los barrios populares de la periferia urbana del Gran Buenos Aires, la experiencia escolar incluye a la escuela pública y también a un conjunto de iniciativas comunitarias surgidas en distintos momentos de conflictividad social.² Esto expone una trama compleja conformada por diferentes niveles de intervención social sobre la *educación* y el *cuidado de la infancia* que desafía a los abordajes cualitativos que han centrado su mirada sólo en la escuela.

El propósito de este artículo es presentar algunos avances de un estudio etnográfico realizado entre 2001 y 2005 en la provincia de Buenos Aires. Un avance relevante de este estudio ha sido la inclusión de los distintos actores sociales que entran en juego en los contextos actuales de desigualdad y transformación social y en las ideas y prácticas en torno a la *educación* y la *escolarización* de la infancia.³ Un hecho frecuente en los espacios escolares –y en algunas investigaciones– es concebir las trayectorias educativas de los niños de sectores subalternos –sus “éxitos” y “fracasos”– como recorridos aislados o sólo ligados con el mundo “familiar”; es decir como experiencias a-relacionales, omitiendo que un conjunto de actores y organizaciones sociales intervienen en las acciones en torno a la *escolaridad* y la *educación* infantil.

En este trabajo profundizaremos en el reconocimiento de las tramas de interacción cotidiana que teje un grupo de familias con espacios de organización barrial, donde se promueven y movilizan activamente nociones y prácticas alrededor de la *educación* y el *cuidado de la infancia*. Para ello recuperaremos algunos aspectos del estudio cualitativo que realizamos para la tesis de doctorado, que se centró en el problema de la educación en contextos de desigualdad y en momentos de profundos cambios en los modos de intervención del Estado en Argentina.

Diversos autores ya advirtieron sobre las potencialidades de los estudios cualitativos para comprender la complejidad de los fenómenos socia-

les y la interpretación que los mismos adquieren para los sujetos (Menéndez, 2002, Gallart, 1993). En Argentina, un conjunto de trabajos focalizaron su atención, sobre todo tras el último gobierno de facto,⁴ en la problemática de la educación y la pobreza (Tenti Fanfani, 1992; Tedesco, 1987); muchos de ellos –en general provenientes del campo de la sociología y la educación– aludieron a la burocratización del sistema educativo, a la perdida de calidad de los contenidos y la progresiva segmentación del sistema público (Braslavsky, 1985; Tenti Fanfani, 1993) Este diagnóstico, relevante por su cobertura, a nuestro parecer dejó poco lugar para advertir la complejidad de los procesos, dando por sentado el deterioro de la educación pública (Tenti Fanfani, 1993) y el papel protagónico de las *familias* o la comunidad de origen de los niños para explicar los desempeños escolares (Tenti Fanfani, 1992, López y Tedesco 2002)

Actualmente, una serie de trabajos se preguntan qué significados adquiere para los niños y los jóvenes de sectores populares el tránsito por la escuela, sobre todo en momentos de "declive" de las instituciones modernas (Duschatzky, 1999, Duschatzky y Coria, 2002). El interrogante sobre cómo los jóvenes habitan situaciones de expulsión social tiene en estas autoras, como punto de partida, la presunción del desplazamiento de la autoridad del Estado nación por el mercado y de la pérdida de *eficacia simbólica* de la escuela moderna para la interpellación y producción de las subjetividades (Duschatzky y Coria, 2002). Estos trabajos se tornan sugerivos porque abren nuevos interrogantes que, sin embargo, desde nuestro punto de vista, requieren de un registro pormenorizado y de documentación ajustada a escenarios contextualizados.

Otros trabajos comparten con nosotros la preocupación por las experiencias escolares en referencia a las trayectorias educativas de los niños y adolescentes (Aisenson *et al.*, 2002; Konterllnik y Jacinto, 1997). A diferencia del estudio que presentamos aquí, la mayoría de estas investigaciones se focalizan en los jóvenes y en la articulación entre educación y trabajo (Konterllnik y Jacinto, 1997; Aisenson *et al.*, 2002). Se alude a los itinerarios que realizan, sobre todo en términos de entrada y salida por distintas instituciones escolares y en donde los *éxitos* y *fracasos* se miden en términos de repitencia, sobre-edad y deserción (Chain Revuelta, 1993).

Por contrapartida, dentro de un enfoque cualitativo y biográfico un conjunto de trabajos ahondan en la experiencia y en las trayectorias escolares intentando problematizar la relación acción-estructura (Guerra Ramírez,

2006; Guerrero y Guerra, 2004; Saucedo, 2006) En estos trabajos la atención a los cursos de vida incluyen tanto aspectos estructurales como la significación que estos aspectos adquieren para los sujetos (Guerra Ramírez, 2006). También se considera la puesta en acto de estrategias y apropiaciones que los sujetos realizan en vinculación con su condición de “jóvenes” (Saucedo, 2006) Estos abordajes ofrecen aportes relevantes para advertir cómo la relación entre el pasado y el futuro en las trayectorias son más complejas y no ajustadas a simples causas y efectos y que, en tal caso, se trata de recorridos que se van dando en el tiempo y para los cuales no hay sentidos prefigurados (Guerra Ramírez, 2006 y Saucedo, 2006). Un recurso de investigación característico de estos trabajos es la reconstrucción de las trayectorias educativas a través de entrevistas narrativas autobiográficas.

En este estudio continuamos esta línea de indagación, incorporando el registro y la descripción etnográfica de un conjunto de actores que se vinculan, de forma más o menos directa, con las trayectorias educativas infantiles. Etnografías anglosajonas y latinoamericanas han recuperado de un tiempo a esta parte a otros agentes que median en los procesos escolares y educativos (Souza Patto, 1991; Neufeld, 1992; Griffith, 1995; Griffith y Smith, 2005; Everitt y Levinson, 2006). Un trabajo representativo de este interés por incluir a los actores que rebasan a la escuela es el realizado por Alison Griffith (1995) y Griffith y Smith (2005), resulta interesante porque proponen partir de las “madres” y no de la escuela para pensar la relación entre las familias y los procesos escolares (Griffith y Smith, 2005).

Para nuestra indagación, el trabajo de Everitt y Levinson (2006) también se torna sugestivo porque se centra, como lo haremos aquí, en las mediaciones de las organizaciones locales (como la iglesia, el club, las asociaciones civiles) en los procesos de escolarización/integración de los inmigrantes latinos en Estados Unidos. Para los autores el tránsito de la escolarización no se ajusta a características personales ni individuales sino a la capacidad de los sujetos de moverse en las contradicciones institucionales, el aprendizaje político que desarrollen y su vinculación con el papel que también desplieguen actores “claves” de la localidad (Everitt y Levinson, 2006).

En Argentina un conjunto de trabajos dentro de la perspectiva etnográfica han avanzado en el abordaje de los procesos de escolarización infantil vinculados con procesos sociales más amplios de desigualdad y producción activa de los sujetos (Achilli, 1992, 2000; Neufeld, 1992, 1993; Neufeld y Thisted,

1999; Batallán y Vargas 2002). Estos estudios nos muestran, desde un análisis relacional y crítico, cómo las *experiencias formativas* de los niños se configuran en los desplazamientos y mutuas penetraciones entre las familias y las escuelas (Achilli, 1992, 2000). También cómo las interacciones entre las familias y las instituciones educativas incluyen relaciones de subordinación, márgenes de autonomía y conflictividad (Neufeld *et al.*, 1996; Cerletti, 2006) así como la introducción de otros agentes de la sociedad civil en la disputa de los espacios sociales (Neufeld, 1992).

Nuestro trabajo recupera estos aportes proponiendo profundizar en el registro y el conocimiento de la trama relacional que implican las trayectorias educativas de los niños, sobre todo considerando los procesos de transformación del Estado en Argentina y de recomposición del campo popular. Es decir, de redefinición en los modos a partir de los cuales las clases subalternas construyen las estrategias necesarias para la reproducción cotidiana y la reivindicación de demandas que incluyen distintas dimensiones de la vida social, entre ellas la educación.

El referente empírico y la perspectiva teórico metodológica

El análisis que sigue se basa en un estudio cualitativo de corte etnográfico que articula entrevistas a profundidad con observación participante. Entre agosto de 2001 y diciembre de 2005 trabajamos en un conjunto de barrios ubicados en la zona norte del Gran Buenos Aires.⁵ Los avances que presentamos aquí pertenecen a los registros realizados en el barrio Reconquista,⁶ un asentamiento popular ubicado en el partido de Tigre, a 30 km de la Ciudad Capital Autónoma de Buenos Aires.

El área del Gran Buenos Aires se torna significativa para el reconocimiento de los procesos de precarización en las condiciones de vida por cuanto es uno de los territorios con los índices más altos de desempleo y concentración de desocupación en un espacio urbano (Morano *et al.*, 2002). Desde fines de los años setenta, y a raíz de distintos procesos de exclusión social (expulsión del espacio urbano metropolitano durante el proceso de la última dictadura militar, corrientes migratorias desde distintos puntos del país y de países limítrofes) se produce un notable aumento poblacional, con relocalizaciones masivas, compulsivas y con falta de cobertura de los servicios básicos (Morano *et al.*, 2002).

En la actualidad, en el barrio Reconquista, un alto porcentaje de la población adulta es receptora de los subsidios estatales de trabajo transito-

rio y complemento alimentario, a la vez que se mantienen las actividades tradicionales de “changas”, “cartoneo” y “cirujeo”.⁷ Todas estas actividades implican condiciones de trabajo muy precarias y configuran un marco de restricción importante para el acceso a diversas dimensiones de la vida social (de la salud, la educación o el esparcimiento).

En el periodo en que realizamos nuestro trabajo de campo nos vinculamos con distintas instituciones y organizaciones sociales que se crean en este barrio en distintos momentos y coyunturas. En principio nos centramos en los espacios dedicados a la escolarización (escuela y centros de *apoyo escolar*) para, posteriormente, incorporar otros espacios estratégicos para los pobladores como el grupo autogestionado de mujeres, espacios dedicados al complemento alimentario de los niños (“comedores” y “merenderos”), instituciones ligadas con la religiosidad (pequeñas capillas y templos evangélicos) y de nucleamiento de las actividades de movimientos de desocupados que en esta zona del conurbano se inscriben tras la crisis del año 2001.

En el análisis que sigue se recuperan, fundamentalmente, los registros de campo y las entrevistas de tipo biográfico, realizadas a un grupo de quince padres y tutores que en esos momentos enviaban a los niños a la escuela común y un centro de *apoyo escolar*. También incorporamos el registro de las conversaciones que mantuvimos con coordinadores de los centros educativos y con voluntarios que trabajan en el lugar.⁸ Siguiendo otros estudios entendemos que la perspectiva biográfica, en tanto práctica social, no se restringe a una técnica o método sino que permite lograr la articulación entre el nivel de los procesos más estructurales con la dimensión subjetiva y de las prácticas de los sujetos entrevistados (Bertaux, 1999). En el curso de la investigación nos dedicamos así a la reconstrucción de relatos de vida que se basan en momentos o aspectos que nuestros entrevistados significaron como relevantes y que marcaron su cotidianidad.

Sin duda una noción que está presente en esta reconstrucción de las relaciones e interacciones locales es el concepto de vida cotidiana. Al respecto recuperamos los aportes de Agnes Heller para quien lo cotidiano no se circunscribe a lo rutinario, lo común o lo meramente repetitivo, sino que es la dimensión en la que acontece “el conjunto de actividades que caracterizan a la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a la vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 1994:19). Como lo advierten las investigadoras Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1998:14)

"el recorte de la cotidianeidad nos permite delimitar y a la vez recuperar el conjunto de actividades característicamente heterogéneos, emprendidos y articulados por sujetos particulares".

Los discursos y las prácticas familiares

Las familias con las que nos vinculamos en el trabajo de campo son las que envían a sus niños a la escuela común y a un centro comunitario de *apoyo escolar* que funciona en el barrio Reconquista. Es decir familias que inscribieron a sus hijos en la escuela obligatoria y en un centro comunitario donde los niños reciben ayuda, a contra turno de la escuela, para realizar las *tareas escolares*, además acceden a talleres de arte y educación física y recibir un refuerzo alimentario.

Las familias del barrio Reconquista se asientan en distintas etapas de poblamiento, un alto porcentaje lo hace entre mediados y fines de los años ochenta en un proceso de asentamiento de tierras fiscales y privadas que tuvo lugar allí. Esta ocupación ilegal de terrenos incluyó un conjunto de relaciones próximas entre parientes y vecinos, así como prácticas de acción colectiva, tanto en el momento de "instalación" como en el de trazado del espacio urbano, que fue un común denominador de este tipo de asentamiento en diversas zonas del conurbano bonaerense (Cravino, 1998).

En la actualidad, y frente al problema de la alimentación, la falta de dinero efectivo y el cuidado de los niños pequeños, las familias de esta zona del Gran Buenos Aires establecen relaciones de ayuda mutua, eligiendo preferentemente como lazo los vínculos de parentesco. Las relaciones de ayuda mutua entre vecinos también permean las cuestiones ligadas con la "educación" y la "escolarización", pero no de cualquier modo ni causa. Para los padres, con quienes intercambiamos puntos de vista, las relaciones de reciprocidad son relevantes en tanto resolutivas de cuestiones "pragmáticas" de la escolaridad (la retirada o acompañamiento de los niños a la escuela, el préstamo de útiles o libros de textos) pero no involucran otras decisiones entendidas por ellos como más "comprometidas".

Las charlas que mantuvimos con los adultos (principalmente las madres) rebasan, a contrapartida de las representaciones que socialmente se construyen sobre las familias de sectores subalternos, ideas sobre "una buena crianza" y "educación". Algunos matrimonios nos testimoniaron: "No quiero que [mi hijo] vaya a robar, no quiero que salga drogado, tampoco quiero que me salga vago"; "Los educamos para que salgan derechos", "Acá [en

el barrio] es dura la vida pero nosotros ponemos horarios y momentos de salida, cuando oscurece es hora de quedarse en casa”.

En simultáneo, los discursos de los adultos sobre la “educación” avanzan sobre cuestiones referidas a la escolaridad de los niños. Aunque muchas veces no sea tenido en cuenta por los espacios de escolarización los padres ponderan los beneficios que otorga el hecho de que los hijos estén cursando sus estudios elementales. Muchos, como anticipamos, traducen esta importancia por la escuela enviando a los hijos a los espacios complementarios de educación en donde los ayudan a cumplir con las tareas escolares.

Como constatamos en el curso de la investigación la escolarización ocupa un lugar muy significativo en las prácticas y representaciones de los adultos vinculados con los niños en los espacios domésticos. El interés de los tutores por la educación se expresa en un conjunto de iniciativas, demandas y expectativas, que incluye, entre otros, la elección de la escuela a la cual enviar a los hijos, *ponerse al tanto* de lo que sucede allí, asesorarse sobre los estudios superiores. También la referencia de lo escolar se puso de manifiesto en los padres a través de reiteradas menciones a “obligaciones” y “cumplimientos” que responde de algún modo a lo que en otros trabajos hemos definido como la *producción social sobre un padre responsable* (Santillán, 2006)

Ahora, lejos de pensar las formulaciones (contestatarias y no contestatarias) de los padres como “individuales” y “privadas”, la presencia prolongada en el barrio reconquista nos permitió el reconocimiento de diversos “contextos de interacción” que reúnen en tal caso a “padres” y “madres” de los niños con determinados actores sociales. Son interacciones que se inscriben en la “cotidianeidad del barrio y desde los cuales, según entendemos, se articulan sentidos en torno a la “educación del niño”.

En los apartados que siguen nos dedicaremos al reconocimiento de estos actores y espacios que, según nuestros registros, resultaron significativos para la construcción de nociones de las familias sobre la *educación* y *escolarización* y las trayectorias educativas de los hijos. Entre otros, se trata del centro de educación complementaria que ya mencionamos, también de la intervención de un grupo de voluntarias de la iglesia católica cuya huella en el barrio sigue vigente; nos referiremos también a un grupo de reflexión de mujeres que funciona en el barrio y a un espacio, el “merendero”, creado con el fin de complementar el alimento diario de los niños.

La reconstrucción de las características de estos actores y espacios sociales y el papel que cumplen en la configuración de las trayectorias educativas infantiles tiene como punto de partida algunos interrogantes básicos. La pregunta inicial era: ¿con quiénes intercambian pareceres sobre la *crianza* y la *educación* los adultos a cargo de los niños? Luego de reconocer a los actores con quienes las familias interactúan, el interrogante fue: ¿en qué sentido estos espacios inciden en las trayectorias educativas de los niños y en las nociones de los adultos sobre la educación?, ¿qué nociones circulan en estos espacios sobre “una buena crianza” y sobre la escolarización? Finalmente el análisis que sigue intenta también recuperar bajo qué relaciones sociales más amplias tienen lugar las interacciones entre las familias y los actores sociales que actúan en el territorio local del barrio.

Las familias y los maestros del centro de apoyo escolar

Con la referencia de los “contextos de interacción” estamos pensando en 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 nos referimos a interacciones que no se ajustan al “cara a cara”, sino que están inscritas en relaciones vinculadas con procesos de organización social que se juegan en el territorio local y se refieren a movimientos sociales más amplios.

En nuestra zona de estudio, los maestros del centro de *apoyo escolar* constituyen actores relevantes en los procesos de producción local y tracción de sentidos en torno a “la educación de los niños”. Las horas de entrada y salida de los centros que ofrecen *ayuda para la escuela* implican un gran movimiento de niños y niñas que, con ropa informal, sólo cargan los elementos básicos que necesitan. En esos momentos y en distintos puntos del día puede observarse la presencia de algunas mujeres adultas –en general madres y abuelas de algunos niños– y a veces algunos adultos varones.

En el barrio reconquista el acercamiento de los adultos al centro de *apoyo escolar* deriva casi siempre en el contacto directo con los maestros y en el inicio de una serie de intercambios sobre todo verbales. En general, las conversaciones que los adultos establecen con los responsables del centro de educación complementaria tienen como eje a los *niños y sus cuidadores*. Sin embargo muchas veces las charlas derivan en diversas problemáticas

personales de los adultos y las condiciones de vida familiares (como la salud y el trabajo). Las relaciones entre los adultos y los maestros del *apoyo escolar* sobresalen por ser significativamente estrechas y flexibles (en tiempos y espacios) al menos respecto de la institución formal de la escuela. En principio se puede decir que estas relaciones próximas y poco “formalizadas” están en consonancia con la propuesta que se esmeran en ofrecer los responsables del centro de una modalidad de trabajo de tipo *comunitario* y atenta a las necesidades del barrio.

Los docentes del centro de *apoyo escolar* tienen un acercamiento estrecho con las familias, que se traduce en relaciones sostenidas en el tiempo. La creación de este centro de *apoyo escolar* se concreta a fines de los años ochenta, simultáneamente con otras experiencias similares en distintas zonas del conurbano bonaerense. Se trata de iniciativas que pusieron el foco de atención en el niño como “sujeto de cuidado” y que implicaron acciones articuladas –y de peso diferencial– entre determinados actores de la sociedad civil (iglesia católica, movimientos de estudiantes, cooperativas, organizaciones no gubernamental) y formas populares de organización comunitaria (Santillán, 2003).

En el marco de estas relaciones e intercambios cotidianos, para muchos padres los maestros son interlocutores clave en momentos específicos de las trayectorias educativas de los hijos como promoción del año, “problemas de conducta” en la escuela, orientación para continuar con estudios secundarios y hasta universitarios (aun cuando se trate de una opción casi nunca concretada).

Al respecto, un caso representativo es el de Gloria, una madre que conocimos en nuestro trabajo de campo. Ella se acercó a los maestros del centro comunitario en reiterada ocasiones y por distintos motivos. Le preocupaba que su hijo, que cursaba su tercer año, repitiera de nivel por no conocer las cuentas de dividir. Como se lo expuso a los maestros “fíjense si pueden darle una manita a Matías para que salga adelante”. En otras oportunidades Gloria se acercó al *apoyo escolar* para que la ayudaran a *tantejar* las posibilidades de que su hija Celeste pudiera empezar la Universidad. Gloria es una madre muy conocida por todos los maestros, ella envió a todos sus hijos desde los inicios del *apoyo escolar* y no sabía cómo manejararse con esta elección de su hija.

En ocasiones –y esto es algo que queremos traer aquí– estos intercambios involucran la intervención directa por parte de los responsables del centro

de *ayuda* en cuestiones de la escuela, la mediación de los maestros del *apoyo escolar* “tensiona”, a través de informes y cartas informales, algunas decisiones de la escuela como cambios de turnos imprevistos, la inclusión o no de algún niño en proyectos específicos o la intervención en temas judiciales. Si bien estas mediaciones en general surgen de las iniciativas de los responsables de centro de *apoyo escolar*, muchas veces son el producto de los niveles de negociación que establecen los propios padres.

Para los padres entrevistados, las interacciones con estos interlocutores fundamentalmente amplían sus marcos de referencia para determinadas decisiones en torno a la educación de sus hijos. Como nos comentaba un grupo de madres: “Las maestras del apoyo escolar son muy importantes, tengo mucha confianza en ellas porque las conozco hace mucho”; “la directora del apoyo siempre me escucha, yo me acerco a ella cuando ando con problemas en la casa”.

Ahora, lejos de pensar estas interacciones aisladas de relaciones sociales más amplias, las vinculaciones entre los responsables del centro de *apoyo escolar* y “las familias” –al mismo tiempo que se basan en relaciones de confianza– incluyen elementos ligados con la producción de diferenciaciones diversas.

En primer lugar, la intervención de los responsables del centro complementario se establece generalmente sobre la base de un “recorte” de la población total de familias. La mayoría de las veces este recorte “vuelve” sobre rasgos predefinidos de “vulnerabilidad” (como tener muchos hijos) que son coincidentes con el discurso que hegemoniza las políticas sociales de orientación focalizada que están en vigencia en nuestro país. En muchas ocasiones, y a contrapartida de los deseos de quienes intervienen, esto da lugar a un conjunto de estigmatizaciones y miradas estereotipadas sobre la vida familiar.

Por otro lado, las intervenciones de los responsables de este y otros centros muchas veces retoman formulaciones legitimadas sobre el “niño bien educado” que se ligan con consideraciones sobre la *crianza*, ajustadas a los valores de los sectores dominantes y que, en definitiva, derivan en una suerte de responsabilización e individualización de los problemas a las familias. Como lo registramos en nuestras observaciones de campo, a partir de vínculos “estrechos” y sostenidos en el tiempo, la intervención de los maestros del centro de *apoyo escolar* muchas veces incluye la interpelación directa hacia las familias sobre ciertas actividades que realizan los

niños, como el cartoneo y pedir ropa y comida en la calle, generalizadas casi siempre como instancias de “descuido”.

Si traemos estas referencias es, fundamentalmente, para señalar cómo algunas de estas ideas sobre el “cuidado” o el “no cuidado” de los niños son recuperados por los propios padres. Como ya mencionamos, fue usual que en las entrevistas con ellos, se hayan esmerado por resaltar, en primer lugar, los rasgos que los ubican como “adultos responsables”. Entendemos que lejos de tratarse de consideraciones aisladas, estas autorreferencias se anclan en buena medida con las nociones que circulan en los espacios de escolarización sobre “una adecuada educación” que sigue como parámetros los valores que hegemonizan determinadas clases sociales. Pero, ¿desde dónde se van configurando las nociones que circulan en estos espacios que intervienen por fuera de la escuela? En nuestra zona de estudio, las iniciativas de educación complementarias reúnen diversas tradiciones, pero entre ellas sobresale la presencia de la iglesia católica, que es histórica en esta zona del Gran Buenos Aires.

En la zona norte del conurbano bonaerense la influencia de la iglesia católica, a través del obispado de San Isidro, es muy influyente sobre todo en acciones educativas, de caridad y asistencia social. Incorporamos así el análisis de las interacciones que las familias del barrio Reconquista han establecido, en la historia reciente, con voluntarios cuya influencia ha sido también importante para las ideas sobre el *cuidado de la infancia* y que nos permite seguir afirmando el carácter *relacional* –y no privado– de las decisiones parentales.

Los vínculos con la iglesia católica y las voluntarias de Cáritas

Los centros de *apoyo escolar* ubicados en los barrios del Gran Buenos Aires surgen, en su gran mayoría, a fines de los ochenta y en el transcurso de los noventa. Este surgimiento da cuenta de la creciente intervención de actores de la sociedad civil en el problema de la “educación formal” y “la familia”, sobre todo en momentos en que en Argentina se transforman los modos de intervención del Estado, de progresiva subsidiariedad y tercerización, es decir delegación a terceros de sus relaciones y funciones.

En el barrio Reconquista la creación del centro de *apoyo escolar* habla del lugar preponderante que adquiere el problema de la “infancia” y la “educación” en un marco más amplio de organización del espacio urbano. Como anticipamos, se trató de una trama compleja que juntó a distintos

sujetos colectivos, en nuestro caso los pobladores que participaban en el proceso de asentamiento y cuadros de base ligados con la iglesia católica (Santillán, 2003).

Entre las figuras que se implicaron en esta zona del conurbano sobresale la actuación de un conjunto de clérigos que establecieron vínculos estrechos y personalizados con las familias más pauperizadas del barrio. La presencia de estos sacerdotes no sólo destaca por la ayuda ofrecida (distribución de comida, vestimenta, materiales para la vivienda) sino por su mediación en la articulación de demandas concretas de los vecinos del asentamiento (pedido de electricidad, agua, servicios colectivos) entre las que se encuentra la creación del centro de *apoyo escolar*.

Junto con los sacerdotes también hay un grupo de voluntarias de la iglesia católica (Cáritas parroquial) formado por las vecinas de la zona más antigua del barrio. En el marco de su trabajo pastoral, estas voluntarias comienzan a realizar, junto con su práctica religiosa, acciones de asistencia hacia un número significativo de familias. Esta intervención sobre los grupos familiares incluyó un cronograma regular de visitas, el registro sistematizado de las problemáticas y la ayuda ofrecida. Entre otras actividades, se trató de la obtención de turnos en hospitales, vacantes en la escuela, distribución de medicamentos, alimentos y vestimenta, que continúa en la actualidad, y que estas voluntarias se esmeraron en otorgar de modo *desinteresado*. Simultáneamente, ellas comenzaron a configurarse como actores relevantes sobre la cuestión *educativa* y la *escolarización*. Al respecto, el relato de Francisca, una de nuestras entrevistadas, es significativo para comprender algunos elementos de esta trama de intervención social configurada a partir de actores con distinto nivel de influencia.

Francisca nació en Paraguay. Ella se instala en un terreno del barrio Reconquista en 1987, luego de haber transitado por distintas villas de emergencia (ciudades perdidas) de la ciudad capital. Al momento de la entrevista, Francisca está en pareja y ambos se encargan de juntar cartones en la calle para luego venderlos. Hasta 1994 trabajaba con bastante regularidad en el servicio doméstico, pero ya no consiguió más trabajo. La entrada de los hijos de Francisca al centro de *apoyo de escolar*, en 1988, se concreta cuando ella, tras la separación de su segundo esposo, debe dejar solos a sus cinco hijos por cuestiones laborales.

El centro de *apoyo escolar* comienza a constituirse como un espacio importante para la organización doméstica de Francisca, proceso que incluyó

la intervención directa de las voluntarias de Cáritas. Como nos lo relató Francisca en la entrevista, una de ellas aseguraba la asistencia de sus hijos al centro de *ayuda escolar* y en la escuela, ocupándose también de recogerlos. Las acciones de intervención de esta voluntaria incluyeron decisiones sobre los “problemas de conducta” y “aprendizaje” de los chicos, la mediación entre Francisca y las maestras, a la vez que atendía los temas de alimentación, vestimenta y crianza de los más pequeños que quedaban en el hogar.

En esta coyuntura la iglesia católica se destaca por concretarse a operar un conjunto de programas de animación comunitaria e interpellación del laicado, entre otros el Programa Nueva Imagen de Parroquia que –influido por la teología de la liberación (bajo una forma ya moderada)– incorporó formas pautadas de participación de las familias del barrio Reconquista. Un ejemplo fueron *las mateadas*, una suerte de reuniones en las cuales además de tomar el tradicional “mate” se leía la Biblia y se discutían los problemas barriales. También implicó la puesta en marcha de la iniciativa católica llamada “Columna”, todavía vigente en el barrio, que se instituye como una versión para sectores populares de la difundida práctica de los “Cursillos de la cristiandad”.⁹ El movimiento “Columna” se destaca por el predominio que adquiere en este programa la reflexión sobre “los valores” –desde un punto de vista cristiano– y la orientación de las conductas tendiente hacia la *vida organizada* y la lucha contra las adicciones, los actos delictivos y la “desidia” respecto del cuidado de los hijos.

Varios adultos nos expresaron lo significativo que les resultó la participación en estas formas de trabajo pastoral; para muchos constituyó un punto de inflexión relevante en sus ideas sobre el cuidado de los *niños* y la *vida familiar*. Como lo señalan diversos autores en las últimas décadas, la iglesia católica ha establecido en Argentina y en la región de América Latina una nueva presencia y formas renovadas de vinculación con los sectores populares. Se trata, sobre todo, de la intervención en la construcción de demandas e iniciativas (Levine, 2001; Di Stefano y Zanatta 2000) cuya potencialidad para propiciar formas de resistencia y organización colectiva no están dadas de antemano, sino que se liga con la capacidad específica de los sujetos que intervienen de revertir o alterar formas establecidas del poder, la autoridad y la participación (Levine, 2001).

En el caso que traemos aquí, la intervención de los voluntarios de la Iglesia abarca tanto la mediación –para la formulación de demandas y

reivindicaciones por parte de los pobladores del asentamiento— la resolución de un conjunto de problemas emergentes ligados con las condiciones de pobreza, así como una serie de regulaciones sobre la vida doméstica. Es una intervención que se concreta a través de vínculos cotidianos y directos, en espacios no formalmente establecidos y que implicó la inculcación de ideas sobre la higiene, los horarios de las comidas, las horas de descanso y el trabajo y la crianza.

Entendemos que las familias del barrio Reconquista que entraron y entran en vinculación con el accionar de la iglesia católica tienen como común denominador estar atravesadas por relaciones de desigualdad y, en ese sentido, las interacciones entre los hombres y mujeres y los voluntarios de Cáritas no pueden verse fuera de relaciones de reciprocidad y de dependencia mutua y coerción que hoy en día siguen vigentes e implican reorientaciones en los modos de vida de las familias de sectores subalternos. Esto no implica, de todas formas, desconocer la actuación de los adultos que tienen niños a su cargo, aun inscritas en estas relaciones de marcadas diferenciaciones.

Nuestra mirada puesta en los “contextos de interacción” familiar/barrial, intenta distanciarse de una perspectiva de análisis que oblitera el carácter activo de la agencia y por ello incluimos la atención de los niveles de organización por parte de los hombres y mujeres en nuestra zona de estudio. Al respecto, el análisis del “grupo de mujeres”, que actualmente funciona en la zona del bañado, resulta significativo por cuanto nos permite reconstruir prácticas de organización local que también problematizan, bajo formas más o menos articuladas, aspectos ligados con la “educación” de los niños y su “escolarización” en los contornos de la escuela

El “grupo de mujeres”: espacio de reflexión e intervención en la escolarización

El grupo de “Promoción de la mujer y la familia” es una asociación civil que funciona en el barrio Reconquista desde mediados de los años noventa. En este centro, el grupo —siempre variable— se reúne para reflexionar sobre su condición de género mientras realizan distintas actividades. En el momento del trabajo de campo el grupo de mujeres llevaba adelante la organización de un taller de costura, un comedor para personas de la tercera edad y un taller de manualidades y arte para los niños. Aunque la asistencia a las reuniones que organiza este centro no es muy significativa numéricamente: “la

casita de las mujeres” ha sido definida para muchas de nuestras entrevistadas como un espacio de reflexión y desarrollo personal muy importante, fuente de sus consideraciones sobre la “educación de los niños”.

La historia del “grupo de mujeres” habla de la puesta en juego de procesos de apropiación local (Rockwell, 1996) que tuvieron lugar en el barrio Reconquista.¹⁰ Esta asociación surge a partir de la decisión de un grupo de mujeres por concretar un lugar de reflexión propio; como antecedente, era un pequeño grupo que – entre mediados de los ochenta y los noventa– asistía a varias actividades organizadas por una delegación de Cáritas de una parroquia céntrica.

En la actualidad, las acciones del grupo incluyen una variedad de actividades cuyo marco de referencia son los cursos de capacitación en “promoción social” que las mujeres reciben, en ocasiones ofrecidos por organizaciones no gubernamentales que funcionan en el Distrito de Tigre y también por parte del gobierno municipal. En términos de nuestras entrevistadas, las reuniones que logra organizar el “grupo de mujeres” se tornan muy significativas para las ideas sobre el *cuidado de los hijos*. El tema de la “violencia familiar”, “el alcoholismo”, “los límites de los hijos” es recuperado por las madres en términos de “aprendizajes” y “crecimiento personal” y puestos en juego en distintas decisiones que ellas reconocen tomar.

Teniendo en cuenta que estos sentidos se construyen en procesos complejos de apropiación y negociación (en donde se reúnen distintos elementos, algunos más contestatarios y otros que legitiman valores dominantes) nos interesa volver al punto de cómo este espacio de organización barrial, desde sus “márgenes”, también interviene en la construcción de sentidos respecto a lo “escolar/educativo”.

Entre las actividades que se organizan en la “casita de las mujeres”, destaca el taller de manualidades y arte para los chicos; es relevante por las interacciones cotidianas que genera, sobre todo entre estas mujeres con algunas madres del barrio. Es en el espacio del taller donde detectan diversos problemas referidos al cuidado de la infancia, en torno a la salud de los niños, la escolarización y la alimentación. Un asunto recurrente es el abandono o inasistencia reiterada en la escuela por parte de muchos chicos del barrio, en ese sentido y según surge de nuestras observaciones y registros, esta asociación tiene una intervención activa sobre la deserción escolar, que integra la agenda de la política pública educativa y que resulta muy costoso resolver para la escuela.

Según constatamos, para estas mujeres la llegada de un niño al taller en el horario en que debería estar en la escuela es indicativa de una situación de abandono o dificultad con la educación formal. Cuando esto se confirma es común que, en el marco de las interacciones cotidianas que se establecen a partir del taller, las mujeres a cargo interpelen en forma directa –o a través de otros actores del barrio– a las familias de los niños sin escolarización, que hagan el seguimiento del problema y, eventualmente, contribuyan en su resolución.¹¹

Se trata de una intervención que, según entendemos, se tramita a través de vínculos definidos como “personales” y “espontáneos”, pero que en realidad hablan de procesos colectivos más amplios e impulsados en marcos específicos de reflexión. En buena medida estas iniciativas –que se alejan de meras improvisaciones o respuestas inmediatistas– incluyen la recuperación activa que las mujeres hacen de los cursos, las charlas y reuniones a las que asisten.

Un conjunto de problemas, en términos de recursos, hacen que algunas actividades no se prolonguen en el tiempo, ni que se mantengan las personas a cargo, tampoco que se logren relaciones directas con las instituciones educativas. Nos estamos refiriendo, entonces, a una intervención que se pone en juego en casos puntuales y discontinuos en el tiempo y que no está exenta de una batería de contradicciones. Sin embargo, como muestra el registro, esto no quita que este espacio ocupe un lugar significativo para muchas mujeres en las acciones y nociones en torno a la escolarización.

Para cerrar nuestro trabajo sobre cómo se construyen y circulan concepciones sociales sobre la *educación* a nivel local vamos a referirnos al espacio del “merendero” que, a nuestro entender, resulta significativo porque, alejado del escenario escolar, vuelve sobre formas de regulación de la escolarización, sobre todo a partir de la mediación de quienes se hacen cargo de su funcionamiento.

Ideas sobre la “educación” y la “crianza” en nuevos espacios para el cuidado de la infancia: el caso de los *merenderos*

La crisis de diciembre del año 2001 marcó en Argentina un punto de inflexión importante sobre los procesos que ya tenían lugar de quiebre en la representatividad de las instituciones políticas y sociales tradicionales. También se renovaron o fortalecieron formas de protesta y organización colectiva dentro del heterogéneo campo de la sociedad civil. En distintos puntos

del país las jornadas de protesta del 19 y 20 de diciembre del 2001 consolidaron procesos que se estaban gestando a nivel local para paliar los efectos de la crisis (asambleas vecinales, movilizaciones populares, o otras acciones colectivas).¹²

En varios barrios del Gran Buenos Aires –sobre todo en la coyuntura de progresiva precarización de las condiciones de vida– emergió un conjunto de comedores populares y merenderos donde los niños comenzaron a recibir un complemento alimentario, además del que recibían en la escuela y eventualmente en el centro de *apoyo escolar*. Los *merenderos*, en específico, son espacios que se encargan de repartir, generalmente en la hora de la tarde, una ración de leche y pan a niños que se encuentran atravesados por profundas relaciones de desigualdad. La mayoría de estos espacios están impulsados por grupos de vecinos y movimientos sociales; para llevar a cabo esta actividad se eligen dentro del barrio viviendas –prácticamente todas ellas muy precarias– o galpones abandonados.

Hay que decir que esta forma de movilización local no es novedosa en Argentina. La crisis hiperinflacionaria que sufrió hacia fines de los ochenta produjo una serie de actos de protesta como los “saqueos” a supermercados (que consiste en la retirada planificada y colectiva de mercancía por parte de personas de centros de distribución) cuya contracara fue el surgimiento de ollas populares, centros de apoyo escolar, roperos y guarderías comunitarias que aluden a procesos más amplios de organización popular (Neufeld *et al.*, 2002).

Juana, una de nuestras entrevistadas, estaba a cargo de un *meradero* ubicado en el barrio Reconquista; tiene 44 años y hasta hace muy poco no sabía leer ni escribir. Su madre dejó de enviarla a la escuela cuando ella tenía 8 años; actualmente Juana está separada de su marido y vive con una de sus hijas de 12 años y otra mayor que tiene un hijo. Juana hace ocho años decidió abandonar a su esposo por los problemas con el alcohol y las drogas. En la vida de Juana un punto de inflexión importante fue la organización del meradero en un local prestado ubicado en el frente de su casa.

La idea de abrir este meradero surge en el marco de las asambleas de vecinos que se realizaron en el barrio Reconquista entre los años 2001 y 2002. Los vecinos y el director de la sala de atención de la salud incentivaron a Juana para que organizara un espacio para distribuir una copa de leche a los niños. El meradero comenzó a funcionar con muchas dificultades para la obtención de recursos, de a poco fue recibiendo subsidio del gobierno

municipal. En el momento de la entrevista Juana estaba al frente del merendero y sólo recibía la colaboración de dos mujeres receptoras del subsidio por desocupación “plan Jefa de Hogar” que otorga el gobierno nacional.

En el momento en que entrevistamos a Juana, el merendero funcionaba los martes, jueves y viernes. La rutina diaria implicaba que temprano se horneara el pan y luego se esperaba a que llegaran los cartones de leche que enviaba el municipio. Cuando había problemas en la entrega de la leche Juana decidía no abrir el merendero; cuando funcionaba con normalidad, los niños comenzaban a llegar después de las cinco de la tarde, después de salir de la escuela. La mayoría lo hacía ya sin su uniforme y se ubicaban en largas mesas improvisadas con maderas y banquetas donadas por los vecinos.

Aun cuando el merendero no es un espacio para la ayuda escolar, en las conversaciones que Juana y las mujeres colaboradoras tenían con los niños, muchos de los comentarios se referían a la escuela obligatoria. Qué hicieron o qué dejaron de hacer durante la jornada escolar. También el merendero de “Juana” era un espacio en el cual se habla acerca de cómo resolver algunas cuestiones que la escuela solicita (tareas, útiles, materiales). En estas conversaciones muchas veces quedaban incluidas algunas mujeres del barrio, madres de los niños que asistían al merendero.

Si bien los merenderos son sitios que se caracterizan porque los adultos casi no se acercan, en nuestra permanencia observamos a un grupo de mujeres como elenco casi estable; en general padecían condiciones de vida muy deterioradas y a ellas también se les daba algún vaso con mate cosido o leche. Muchas, cuando las conocí, estaban embarazadas o con niños muy pequeños a su cargo. La presencia de estas madres en el merendero sólo a veces incluía su colaboración en el servicio de la leche o el pan; la mayoría intentaba no interrumpir con la rutina de trabajo de Juana y sus colaboradoras. Sí era usual que se produjeran algunos intercambios entre Juana y estas madres. En general cuando Juana se dirigía a ellas lo hacía a través de un modo amigable y generador de un clima de confianza.

Hay que decir que la mayoría de las mujeres y los niños que concurrían al merendero vivían en las inmediaciones de la casa de Juana, eran sus vecinos y compartían distintos espacios de sociabilidad en el barrio. Sin embargo en el marco del merendero esta relación de confianza no implicó un trato totalmente simétrico. Muchas veces era Juana la que comenzaba la charla, en general interrogando a las madres sobre algunos aspectos de

los niños; se interiorizaba sobre si llevaban 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 hicieron las maestras, si llevaron la documentación solicitada por la escuela o si habían inscrito a los niños más pequeños. Juana —y las colaboradoras en el merendero— muchas veces intervinió en las decisiones sobre el cuidado de los hijos dando consejos a las madres que se acercaban, resaltaba a qué escuela enviar a los hijos o con qué maestras intentar que quedaran ubicados.

Si bien todas estas son cuestiones propias de cualquier relación de vecindad, lo que nos interesa traer aquí es cómo el marco de organización del merendero habilitó que Juana, en muchas ocasiones, intervino en forma directa en los problemas de la educación obligatoria. Juana se presentó en varias oportunidades a las escuelas para hablar con los maestros cuando las madres no podían hacerlo o cuando ella consideró que no estaban “capacitadas” para arreglar “asuntos” con los directivos del establecimiento escolar.

Debemos decir que, junto con los merenderos, otros espacios de organización social que se inscriben en los barrios de la conurbación actúan como intersticios entre los grupos familiares y la escuela en la tramitación de sentidos respecto de la cuestión “escolar” y “educativa”. Sobre ello podemos mencionar los comedores populares que, frente a la creciente crisis de 2001, también emergieron en el barrio organizados por los movimientos de desocupados y referentes barriales del gobierno municipal. También en esta mediación en las cuestiones de la escuela y la educación sobresale la figura las “manzaneras”, el grupo de vecinas que tienen a su cargo la distribución del subsidio alimentario “Plan más vida”.¹³ En los contactos cotidianos con las madres, estas referentes barriales, las manzaneras, se tornan en un polo de “información” relevante para diversas cuestiones, como turnos en hospitales, la entrega de medicamentos y vacunación para los niños y cuestiones ligadas con la “escuela”.

Algunas conclusiones

El registro etnográfico realizado da sobrada muestra del carácter contextualizado y no limitado de las trayectorias educativas de los niños pertenecientes a sectores subalternos. Es frecuente que, como mencionamos, en la

literatura especializada los itinerarios escolares sean referidos sólo a las “entradas” y “salidas” de los niños de los espacios de escolarización. Sin embargo, desde nuestro punto de vista teórico, las trayectorias educativas infantiles implican un recorrido experiencial y de apropiación de un conjunto de prácticas producidas en el marco de tramas densas de intervención que, como vimos, incluyen a diversos actores sociopolíticos que rebasan los espacios específicamente pensados para la escolarización. A la vez, según documentamos aquí, el acceso a los distintos espacios en los cuales se “tramitan” sentidos alrededor de la *educación* implica toda una *experiencia formativa* tanto para los niños como para las familias.

Las familias constituyen actores relevantes en las definiciones y decisiones acerca de lo *escolar* y *educativo*. Lejos de algunos discursos (escolares, sociales y sociológicos) que sitúan a las familias de sectores subalternos como incompetentes para los temas educativos, los tutores que entrevisamos expusieron con solvencia sus ideas sobre la *crianza*, la *educación* y la *escolarización* de la infancia y también su lugar como un “padre responsable”. No se trata, sin embargo, de nociones ancladas en el mundo *privado* familiar, ni surgidas linealmente de las relaciones *próximas* familiares/barriales. Nuestro análisis, centrado en los “contextos de interacción”, en tal caso nos permitió situar las interacciones y construcción de sentidos en torno a la *educación* en matrices sociales más amplias, y no ajustadas a relaciones “interpersonales” ni “valores culturales” estancos.

En la coyuntura actual de progresiva focalización 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.

A través de esta referencia de los *contornos* queremos decir que actúan *por fuera* de la escuela común, pero que en definitiva *se referencian* continuamente en ella. Es decir, se trata de la intervención alrededor de lo *escolar* y *educativo*, que tiene lugar en espacios que son significativos para la resolución de otras dimensiones de la vida social (reflexión sobre el “género”, la alimentación) pero que en los intersticios de la cotidianeidad barrial retoman, resignifican y responden a sentidos que, en buena medida, construyeron en el marco de la escolaridad occidental y moderna.

Las ideas que circulan acerca de la *crianza* y la “buena educación” de los niños no parecen estar definidas de antemano, se van construyendo en los distintos recorridos y no necesariamente siempre son portadores de sentidos nuevos. Más bien tienen lugar en construcciones complejas donde algunos valores se mantienen vigentes, mientras otros se resignifican a partir de las tradiciones que se recuperan en cada espacio y, muy particularmente, a través de la *mediación* que realizan los sujetos.

En esta reconstrucción que realizamos sobre las ideas en torno a la *educación* y la *escolarización* que circulan a nivel social no incorporamos específicamente a “la escuela” (en tanto espacio donde también se producen “sentidos” significativos). Nuestra intención no fue fortalecer discursos que aluden a la caída o derrumbe de la misma. Más bien nos interesó, en esta oportunidad, recuperar un conjunto de discursos, procesos y acciones que, desde lugares intersticiales, precisamente hablan de “la escuela” y contribuyen, así, en situarla como espacio particularmente significativo en nuestras sociedades marcadas por profundos procesos de desigualdad social.

Notas

¹ Si bien en Argentina la tasa de abandono escolar en el nivel de la Educación General Básica es relativamente baja (1.80% de la población) respecto a otros países latinoamericanos, esta cifra varía y aumenta en algunas regiones (sobre todo del noroeste y noreste). La tasa de repetición en el territorio nacional es de 6.70% (Red Federal de Información Educativa. DINIECE Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación para el periodo 2003-2004).

² Nos referimos, fundamentalmente, a la crisis que produjo en Argentina el proceso hiperinflacionario a fines de los años ochenta y la del año 2001 que expone, con fuerza, los efectos de las políticas neoliberales operadas desde mediados de los setenta y que conducen a una profunda recesión económica, hiperdesocupación y crisis de representación política en nuestro país.

³ Como lo señalan otros estudios, continuamos la práctica antropológica de diferenciar “*educación*” y “*escolarización*”, siendo “*educación*” una noción más amplia que involucra a las prácticas cultural y socialmente construidas y que configuran a un sujeto como una “persona entendida” (Levinson y Holland, 1996).

⁴ La dictadura militar que depuso a la presidenta María E. Martínez comenzó el 24 de marzo de 1976 y duró hasta el 10 de diciembre de 1983. En el transcurso de ese periodo se sucedieron tres Juntas Militares integradas por comandantes de las tres fuerzas que fueron los responsables de la operación de un conjunto de medidas de terrorismo de Estado: entre ellas, la represión brutal contra la población, el ensayo de las políticas neoliberales, el vaciamiento social y cultural de la sociedad.

⁵ Se denomina Gran Buenos Aires al conglomerado urbano formado por la Ciudad de Buenos Aires y los partidos del Gran Buenos Aires. Esta área es el resultado de un proceso de configuración urbana que comienza con la fundación histórica (en 1536 y 1580) y continúa con los procesos de suburbanización que tienen lugar a partir de los años treinta en el marco de la industrialización sustitutiva de importaciones. Durante los años cuarenta y sesenta la expansión metropolitana se consolida sobre todo con el desplazamiento a la periferia de los sectores populares, conformándose lo que hoy se conoce como la primera y segunda conurbación del Área Metropolitana.

⁶ El nombre del barrio se ha modificado para preservar la identidad de nuestros entrevistados.

⁷ Bajo el nombre de "changas" se reconoce a los trabajos transitorios y por cuenta propia, en general, ligados con la albañilería, plomería y arreglos en general. Con el nombre de "cartoneo" y "cirujeo" se alude a la recolección de material reciclable (plástico, papel, cartones) para su venta.

⁸ El trabajo de campo para la tesis de doctorado incorpora, además, entrevistas a niños, jóvenes ex alumnos de los centros de escolarización; a pobladores; a integrantes de movimientos políticos y a funcionarios de la gestión Municipal y provincial de educación.

⁹ Estas prácticas de la iglesia católica se inscriben en un movimiento que se llama "cursillista", que surgen a mediados de siglos en España y cobraron gran repercusión en varias parroquias de las diócesis de San Isidro, en la zona norte del Gran Buenos Aires en los años coincidentes con la última dictadura militar en nuestro país.

¹⁰ Siguiendo los desarrollos de Elsie Rockwell entendemos por "apropiación" al proceso a través del cual los sujetos responden a los condicionamientos estructurales a partir de la recuperación siempre activa que hacen de los recursos que cuentan a mano (Rockwell, 1996).

¹¹ Cabe destacar que esta intervención tiene lugar en simultáneo que la Dirección General

de Escuelas y Cultura a nivel provincial pone en funcionamiento el plan denominado "Todos en la escuela" con el objeto de reintegrar a los niños y adolescentes en edad escolar que están fuera del sistema formal. Este plan, que implicó cursos de acción y resultados diferenciales entre las instituciones, sobresale por las complejidades y dificultades que tuvo y aún tiene en su operación en las escuelas que se encuentran ubicadas en nuestra zona de estudio.

¹² Los días 19 y 20 de diciembre del año 2001 se produce en Argentina un estallido popular que produjo la destitución del entonces presidente Fernando De la Rúa electo en 1999. El agravamiento progresivo de las condiciones de vida de casi toda la sociedad produce una serie de movilizaciones populares y formas de resistencia y acción colectiva que articularon diversas demandas y estrategias para enfrentar la crisis social, política y económica del país

¹³ El programa Más vida pertenece al Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires y consiste en la entrega de alimentos básicos a grupos que tengan hijos hasta los seis años y/o embarazadas, y diversas actividades de prevención en salud y acciones comunitarias a través de una red integrada de trabajadoras vecinales, beneficiarios, instituciones barriales, gubernamentales y no gubernamentales.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E (1992). *Escuela, familia y pobreza urbana. Acerca de las experiencias formativas de los niños*, documento de trabajo, Rosario.
- Achilli, E (2000). "Escuela y ciudad. Contextos y lógica de fragmentación sociocultural", en *Escuela y cuidad. Exploración de la vida urbana*, Santa fé: CEACU-UNR Editora.
- Aisenson, D. y otros (2002). *Después de la escuela*, Buenos Aires: EUDEBA.
- Bertaux, D. (1999). "El enfoque biográfico. Su validez metodológica, sus potencialidades", *Proposiciones* núm. 29, vol. LXIX, traducido por la Universidad de Costa Rica, *Cahiers Internationaux Sociologie*, París [1980].
- Batallán, G. y R. Vargas (2002). *Regalones, maldadosos, hiperkinéticos. Categorías sociales en busca de sentido. La educación de los niños y niñas de cuatro años que viven en la pobreza urbana*, Santiago de Chile: LOM Ediciones PIIE.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa*, Buenos Aires: FLACSO.
- Cerletti, L. (2006). *Las familias ¿Un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*, Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Chain Revuelta, R. (1993) "Estudiantes universitarios: trayectorias escolares", colección *Pedagógica Universitaria*, núms. 23-24, enero-diciembre, pp. 265-292 (México).
- Cravino, C. (1998). "Los asentamientos del Gran Buenos Aires. Reivindicaciones y contradicciones", en varios autores, *Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*, Buenos Aires: EUDEBA.
- Dí Stefano, R. y Zanatta, L. (2000). *Historia de la Iglesia argentina*, Buenos Aires: Grijalbo Mondadori.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera*, Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. y C. Coria (2002). *Chicos en bandas. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires: Paidós.
- Gallart, M. (1993) "La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación", en Forni, F. *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Grassi, E. et al. (1994). *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural*, Buenos Aires: Espacio.
- Griffith, A. (1995). "Coordinating family and school: Mothering for schooling", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 3, núm. 1.
- Griffith, A. y D. Smith (2005). *Mothering for schooling*, Nueva York: Routledge.
- Guerra Ramírez, I (2006). *Jóvenes de sectores populares y escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida*, ponencia presentada en el XI Simposio interamericano de investigación etnográfica en educación, del 20 al 24 de marzo, Buenos Aires.
- Guerrero, M. E. y Guerra, M. I. (2004). "¿Qué sentidos tiene el bachiller? Una visión desde los jóvenes", colección *Educación* núm. 25, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Heller, A. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona: Península.
- Everitt, J. E. y B. Levinson (2006). *Educational ecologies and policy learning for integrating immigrant newcomers: Preliminary findings from a host community in central Indiana*, ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de investigación etnográfica en educación, del 20 al 24 de marzo, Buenos Aires.
- Konterllnik, I. y C. Jacinto (1997). *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, Buenos Aires: Losada-UNICEF.
- Levine, D (2001): "Religión y protesta popular en América Latina: experiencias y contrastes", en Eckstein *Poder y protesta popular. Movimientos sociales latinoamericanos*, México: Siglo XXI.
- Levinson, B. y D. Holland (1996). "The cultural production of educated person", en Levinson, Foley y Holland (eds.) *Critical ethnographies of schooling and local practice*, Nueva York: State University of New York.
- López, N. y Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*, Buenos Aires: IIPE.
- Menéndez, E. (2002). *La parte negada de la cultura*, Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Morano, C. et al. (2002): "El conurbano Bonaerense en la década de los noventa", en Andrenacci: *La cuestión social y política social en el Gran Buenos Aires*, Buenos Aires: Ediciones Al Margen.

- Neufeld, M. R. (1992). "Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales", *Etnía* (Olavarría, Buenos Aires: Museo Etnográfico Municipal Dámaso Arce), núms. 36-37.
- Neufeld, M. R. (1991). "Subalternidad y escolarización: acerca de viejos y nuevos problemas de las escuelas de islas", *Cuadernos de Antropología* (Argentina: Universidad de Luján), núm. 4.
- Neufeld, M. R. et al. (1996). "Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana", *Propuesta Educativa*, Buenos Aires: FLACSO.
- Neufeld, M. R. et al. (2002). "Sociabilidad y micropolítica en un barrio bajo planes", *Cuestión social y política social en el Gran Buenos Aires*, Buenos Aires: Org. Andrenacci/ Ediciones Al Margen.
- Neufeld M.R. y A. Thisted (1999). *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires: Eudeba.
- Rockwell, E. y J. Ezpeleta (1998). "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso", *Novedades Educativas* núm. 95, Buenos Aires.
- Rockwell, E. (1996). "Claves para la apropiación: escolarización rural en México", en Levinson, Foley y Holland (eds.) *Critical ethnographies of schooling and local practice*, Nueva York: State University of New York.
- Santillán, L. (2003). "De 'misas', 'demandas' y 'asistencia': procesos de apropiación local en la historia de un centro de apoyo escolar", *Cuadernos de Antropología Social* núm. 17, Buenos Aires: Instituto de Ciencias Antropológicas FFyL-Universidad de Buenos Aires.
- Santillán, L. (2006). "La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares", *Intersecciones en Antropología* 7, Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales UNCPBA.
- Saucedo, C. (2006). *Los estudiantes como jóvenes en la escuela secundaria*, ponencia presentada en XI Simposio interamericano de investigación etnográfica en educación, del 20 al 24 de marzo, Buenos Aires.
- Souza Patto, M. H. (1991). *A producao do fracasso escolar*, San Pablo: T. A. Queiroz.
- Tedesco, J. C. (1987). *El desafío educativo: calidad y democracia*, Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Tenti Fanfani, E. (1992). "La escuela en el círculo vicioso de la pobreza", en Minujín *Cuesta abajo*, Buenos Aires: Losada.
- Tenti Fanfani, E. (1993). *La escuela vacía*, Buenos Aires: Losada/UNICEF.

Artículo recibido: 2 de noviembre de 2006

Dictaminado: 16 de abril de 2007

Segunda versión: 4 de mayo de 2007

Tercera versión: 25 de mayo de 2007

Aceptado: 10 de junio de 2007