



Intersecciones en Antropología

ISSN: 1666-2105

intersec@soc.unicen.edu.ar

Universidad Nacional del Centro de la

Provincia de Buenos Aires

Argentina

Santillán, Laura

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, núm. 7, enero-diciembre, 2006, pp. 375-386

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179514531027>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares

*Laura Santillán*

Recibido 30 de Junio 2005. Aceptado 11 de Julio 2006

## RESUMEN

Este trabajo presenta algunos resultados de una investigación antropológica en curso sobre el problema de la educación y la desigualdad. Este artículo se centra en los procesos de construcción social de la "persona educada" teniendo en cuenta la perspectiva y los modos de vida de un conjunto de familias que habitan en contextos de pobreza urbana en el Gran Buenos Aires. El análisis se basa en un estudio etnográfico que combina observación participante y entrevistas de tipo biográfico. Como se desarrolla en el artículo, las percepciones y las estrategias de las familias sobre la "crianza" y la "educación" de los hijos se ligan con las condiciones de vida, pero fundamentalmente con la significación que estas condiciones tienen para los sujetos. Las ideas y acciones de los padres y las madres sobre "el niño educado" se basan en la experiencia de la vida cotidiana de los barrios populares y en los postulados que transmiten diversas instituciones sociales (la escuela, la iglesia, los agentes de la salud). Según surge desde el análisis los adultos intervienen activamente en el campo disputado de "la educación", adhieren a las concepciones legitimadas y también construyen visiones y acciones alternativas, cuestiones que aquí recuperamos desde los conceptos teóricos de hegemonía y experiencia (Thompson 1992; Williams 1980).

**Palabras clave:** Educación; Construcción social; Familias; Desigualdad; Hegemonía.

## ABSTRACT

THE SOCIAL CONSTRUCTION OF THE EDUCATION PROBLEM: AN ANTHROPOLOGIC STUDY FROM THE PERSPECTIVE AND WAY OF LIFE OF FAMILY GROUPS. In this paper, results from on-going anthropological research on the problem of education and inequality are presented. I focus on the social construction of the "educated person" from the perspective and way of life of family groups that live in contexts of urban poverty in Greater Buenos Aires. The analysis is based on ethnographic research, consisting of participant observation and biographical interviews. The perceptions and strategies of the families concerning the upbringing and education of children are linked to conditions of life; but, more fundamentally, they are connected to the significance that these conditions have for the subjects. The ideas and actions of parents directed at the "educated child" are based on the experience of everyday life in working class neighbourhoods and on hegemonic principles transmitted by social institutions (the school, the church, and health professionals). What emerges from the analysis is that adults actively intervene in the disputed field of "education", both adhering to the legitimized concepts and constructing alternative visions and action, dimensions that we bring to light through the theoretical concepts of hegemony and experience (Williams 1980; Thompson 1992).

**Keywords:** Education; Social construction; Family; Inequality; Hegemony.

## INTRODUCCIÓN

Como distintos estudios lo han abordado, cada contexto sociohistórico define un recorte específico de las problemáticas y los actores sociales que son incluidos y estructuran las distintas dimensiones de la vida social, entre ellas la educativa. En la modernidad la escolarización masiva se convirtió en la forma principal de las sociedades occidentales para la preparación de los sujetos como "personas entendidas" (Levinson y Holland 1996). Esta forma que fue extendiéndose en el espacio se superpuso, en sus intentos de modernización, a otros modos de transmisión cultural (Spindler 1993).

En el país, la organización del sistema moderno de enseñanza constituyó una de las primeras políticas públicas del Estado, un campo visto esencial, por parte de las clases dominantes, para la formación de identidades y la posibilidad de progreso (Carli 2003). Como se sabe, este proceso implicó consigo la separación de "especialistas" y "legos" respecto al problema de la educación y el delegamiento progresivo de la preparación de los niños a instituciones especializadas en detrimento de la injerencia de las familias (Carli 1999).

La escuela obligatoria, convertida así en uno de los bastiones indudables de la modernidad se configura, en todo un proceso de disputa por la hegemonía, a la vez que un aparato de inculcación de las ideologías dominantes, una conquista social y para la expansión de los derechos (Pineau 2001). Lejos de una definición unívoca, la educación se constituye progresivamente un bien disputado por las distintas clases sociales así como una problemática en la que convergen distintos actores sociopolíticos (el Estado, la iglesia, organizaciones populares).

En este artículo el objetivo es explorar, desde un estudio antropológico, la producción de sentidos y las prácticas en torno a la cuestión "escolar" y "educativa" tal como se define desde la perspectiva y los modos de vida de un grupo de familias de sectores populares que habitan en la zona norte del Gran Buenos Aires. En particular interesa profundizar acerca del lugar de las familias en la construcción social del problema de la educación teniendo en cuenta la coyuntura actual de creciente desigualdad social y progresivo delegamiento a los sujetos de la gestión de sus propios procesos de reproducción social (Grassi 1999).

Frente a la pérdida del trabajo y las protecciones colectivas, un número significativo de familias del co-

nurbano bonaerense dependen de subsidios estatales para sobrevivir. A partir de los cambios en las modalidades de intervención del Estado el acceso a dichos beneficios se resuelve principalmente en el contexto inmediato del barrio. El territorio local se torna así fundamental para la implementación de los planes y programas de gobierno a la vez que para la inserción, que ya venía teniendo lugar, de múltiples actores sociales como son la Iglesia Católica, cooperativas de trabajos comunitarios, Ongs y movimientos de desocupados y desde los cuales se articulan, junto con los espacios de escolarización, sentidos en torno a lo educativo.

En ese sentido, este trabajo intenta contribuir con el debate que se abre en torno de los límites y las posibilidades de acción e iniciativa por parte de los grupos familiares de sectores populares respecto de la producción social de la educación y el "sujeto niño escolarizado" teniendo en cuenta el marco de relaciones de poder que sobre esta cuestión se trama en la historia -y presente- del país.

## LA PERSPECTIVA DE ANÁLISIS Y EL CONTEXTO

En el análisis que sigue se parte de una concepción en la cual "las familias" no constituyen entidades aisladas sino realidades insertas en determinadas condiciones económicas, políticas y culturales (Achilli *et al.* 2001) y en procesos dinámicos de reproducción y producción social (Thompson 1992). Según se entiende las experiencias y concepciones que los adultos construyen en torno al problema de la educación tienen lugar en procesos de reproducción social, pero tal como los mismos se despliegan en la dimensión de la vida cotidiana y son recuperados activamente por los sujetos (Rockwell 1987).

El debate sobre la cuestión educativa, el lugar de la agencia y la desigualdad formó parte de la agenda de las principales perspectivas de la teoría social, sobre todo después de la segunda mitad del siglo XX. Sin dudas los análisis provenientes de la perspectiva crítica de la reproducción social en los años 70 (Althusser 1974; Baudelot y Establet 1975; Bourdieu y Passeron 1977) constituyeron un punto de inflexión relevante para el cuestionamiento de los postulados funcionalistas que situaban a los procesos escolares como transmisores neutrales de cultura y posibilitadores de la cohesión social.

Los enfoques de la reproducción contribuyeron en buena medida en el reconocimiento del papel que adquiere la educación formal en el mantenimiento del orden dominante. Ahora, mientras el trabajo de Bourdieu y Passeron (1977) permitió un análisis novedoso sobre la reproducción de las bases culturales del privilegio que avanzó sobre las miradas economistas que intentaban explicar la perpetuación de las desigualdades, los trabajos pertenecientes a la corriente de la pedagogía crítica redefinieron los modos de entender las relaciones entre poder, clase e ideología tal como eran planteadas hasta el momento (Giroux 1992). En estos estudios la atención de las voces de la resistencia, de las clases subordinadas puestas en relación con su contexto de emergencia permite resaltar ya no sólo la cuestión de la reproducción sino los mecanismos de producción cultural que interviene en todo proceso social (Willis 1993).

En el ámbito de Latinoamérica, el desarrollo de la etnografía educativa en los ochenta (Ezpeleta y Rockwell 1987; Rockwell 1987) produjo nuevos avances sobre la relación entre el Estado, la educación y las clases subalternas que superan, a través de la incorporación del concepto de apropiación y hegemonía, los límites de los enfoques basados en el déficit, el "conflicto cultural" o la imposición de la ideología dominante.

Teniendo en cuenta estas últimas aproximaciones el siguiente análisis se organiza en base a dos ejes. Un eje recupera el nivel de los modos de vida de los grupos familiares, cuestión que permite atender críticamente la incidencia -y no determinismo- de la privación económica (Fonseca 1998), así como la historicidad y la significación subjetiva que adquieren las "condiciones de vida materiales" (Grimberg *et al.* 1999). Otro eje es la recuperación de la perspectiva local, en este caso de los adultos que tienen niños a su cargo, en términos de la experiencia formativa (Rockwell y Ezpeleta 1985) que implica para estos sujetos el acceso y la vinculación con los distintos espacios de escolarización y las políticas sociales de orientación focalizada que se traman en el territorio local.

Para la indagación el artículo se basa en el abordaje cualitativo, de corte histórico-etnográfico (Ezpeleta y Rockwell 1987; Neufeld 1997; Rockwell y Ezpeleta 1985) que se viene realizando desde el año 2001 en barrios periféricos de los distritos de Tigre y San Fernando, al norte del Gran Buenos Aires. El estudio presentado aquí tiene como universo de análisis las

familias cuyos niños asisten a la escuela pública común y a un centro de educación complementaria que se encuentran en el Barrio Reconquista<sup>1</sup>, en el partido de Tigre.

Del universo total de familias el desarrollo que sigue se basa en el análisis de 15 entrevistas en profundidad, algunas de tipo biográfico, que se realizaron intentando articular desde este enfoque el nivel de los procesos más estructurales con la dimensión subjetiva y de las prácticas (Bertaux 1988).

Estas familias están atravesadas por condiciones de vida pauperizadas. La mayoría de ellas se instala en el barrio entre mediados de los años 80 y el transcurso del 90 en el proceso de asentamiento no legal de tierras que tuvo lugar allí<sup>2</sup>. Los adultos jefes/jefas de hogar se encuentran en la actualidad desempleados o bajo relaciones laborales profundamente deterioradas. Un número importante desarrolla actividades de cuentapropismo. Prácticamente todas las familias son receptoras de diversos subsidios estatales referidos a la alimentación, la desocupación y asistencia a la pobreza que se irán describiendo en el desarrollo del análisis. El registro que surge de las entrevistas se completa con el que se llevaron a cabo en los espacios de escolarización, el hogar y el barrio intentando, como ya se expuso, recuperar analíticamente las relaciones sociales que se tramitan a nivel de las interacciones y prácticas cotidianas (Ezpeleta y Rockwell 1985).

#### **"CRIANZA", "EDUCACIÓN" Y "ESCOLARIZACIÓN": ALGUNAS REFERENCIAS Y DIFERENCIACIONES**

La "crianza", la "educación" y la "escolarización" son términos que aluden, desde la perspectiva de los adultos entrevistados, a un conjunto de actividades que tienen en común una misma población objeto: "los niños" -y "los adolescentes"- "a cargo", a la vez que implican dimensiones diferenciales de la vida social. Hablar de la "crianza" significa por parte de las madres y padres hacer mención del conjunto de actividades que son propias del mundo doméstico familiar y, al respecto no hay ambigüedad en esta referencia. Hablar de la "escolarización" es aludir a las "cosas de la escuela", aunque en nuestro caso de estudio es de alguna manera también referirse a las cuestiones del "apoyo escolar". María es madre de cuatro hijos adolescentes y dos chicos que van a la escuela del barrio y al centro de educación complementaria. Ella y su

esposo llegaron al barrio Reconquista hace 15 años en el proceso más amplio de ocupación de terrenos que referimos anteriormente. Actualmente María (ex empleada doméstica) es beneficiaria del Programa oficial para la asistencia al desocupado "Jefe y Jefa de Hogar" y que cumple con la actividad "de barrido" en las calles del barrio. En las definiciones de María sobre la educación, ella decía: "A mi lo que más me preocupa es que salgan derechitos. Yo los crié para que sean lo mejor dentro de lo que puedan. No me gusta que me mientan, ni que anden en la calle. Yo sé ahora lo que es la calle. (...) Las cosas de la escuela no andan bien, las chicas me dejaron. Ahí no saben como manejar a los pibes que hacen problema, que andan en mala junta. (...) Yo les dije (a mis hijas) que ahí iban aprender cosas importantes, más que quedarse acá la casa" (...) Igual lo importante es que no me hayan mentido, lo importante es que sean buenas personas, así las eduqué yo" (Entrevista con María, octubre de 2002).

Si la cuestión de "la crianza" apunta básicamente a la educación dada en los primeros años de la Infancia, "la educación" alude en María -y en un número importante de entrevistas- a sentidos más amplios. En ocasiones, ligada más próximamente a las actividades escolares, en otras vinculadas con hábitos del mundo familiar, "Educación" designa en la mayoría de las entrevistas a los modos más "actitudinales" de "ser personas".

Las diferenciaciones de sentidos entre las cuestiones de la "crianza", "lo escolar" y "lo educativo" por parte de los adultos entrevistados no constituyen desde el punto de vista teórico definiciones individuales, ni están surgidas exclusivamente en la privacidad del mundo familiar. El planteo del problema desestima mismo la cuestión de lo escolar/educativo" como algo dado.

Tal como lo expresaron diversos estudios historiográficos, la emergencia de los espacios de escolarización modernos en las sociedades occidentales se asienta en la separación construida entre la "dimensión pública" de las instituciones del Estado y la "dimensión privada" del mundo familiar (Donzelot 1979; Gelis 1992). En nuestro país la centralidad que adquiere el "Estado educador" en la organización de los procesos de escolarización implicó no solo la absorción de iniciativas provenientes del campo popular (Puigros 1991) sino el disciplinamiento de hábitos y costumbres de los niños de sectores populares y sus familias (Carli 1999).

Los apartados que siguen se organizan teniendo en cuenta esta historia, así como los procesos y relaciones que se tejen en el contexto actual, en atención de los ejes que se propusieron, de recuperar la perspectiva de los sujetos y los modos de vida familiares. En primer lugar se desarrollaran algunas precisiones respecto de esta concepción más amplia de "educación" por parte de los adultos y su relación con la vida cotidiana de los barrios populares, para luego continuar con la producción de sentidos en torno al problema de la educación y la escolarización teniendo en cuenta los procesos más amplios de construcción hegemónica y transformación de la intervención social del Estado.

**"NO QUIERO QUE VAYA A ROBAR, NO QUIERO QUE SALGA DROGADO, TAMPOCO QUIERO QUE ME SALGA VAGO"<sup>3</sup>: SENTIDOS LOCALES Y EN DISPUTA SOBRE EL "NIÑO EDUCADO"**

Esta enunciación, posiblemente compartida entre diversos actores y clases sociales, cobra un sentido específico por parte de las familias que viven en esta zona del conurbano. Se trata de una declaración que es prácticamente punto de partida de un número relevante de entrevistas y que, según se entiende, está fuertemente ligada con la vivencia y la configuración de sentidos más generales que se construyen a nivel social en torno de la vida en los barrios populares.

Cuando los adultos que tienen niños a su cargo nos comentan sus preocupaciones en torno a la educación, una alusión casi inmediata es la referencia a los asuntos del barrio, sus problemas y conflictos. En un sentido más delimitado -y a la vez denso en significación- los comentarios hacen referencia al espacio más específico de "la calle". Desde la perspectiva de muchos adultos es en la calle donde los niños pueden acceder a la droga, involucrarse en peleas y actos de violencia, y también donde pueden aprender a delinquir. Se trata de un planteo que se pone en tensión con otras ideas que circulan tales las percepciones que muchos jóvenes y adolescentes tienen acerca de la calle como espacio de socialización y experiencia de vida.

Ahora, las consideraciones acerca de "la calle" y su falta de correspondencia con las formas adecuadas de comportamiento tienen distintos puntos de partida entre los adultos que conviven en un mismo barrio. Por un lado, para muchos de los entrevistados las percepciones acerca del mundo de la calle y sus peli-

gros se construyen a partir de la contrastación que hacen con otros espacios previamente conocidos. Esto refiere al bagaje experiencial que adquieren los adultos tras haber transitado por distintos ámbitos, sobre todo en virtud de los continuos procesos de cambio habitacional: "Ahora se está poniendo jodido el barrio. Yo nunca había conocido lo que es droga, porque allí en Santiago del Estero, nada. Acá aprendí lo que es la droga. Antes nosotros cuando llegamos había estos que te robaban la sogá, los "sogueros" le decíamos en el barrio. Te sacaban la ropa, que no se podía dejar afuera. Pero ahora todo está en la esquina, están los chicos, mismo en la esquina de mi casa se ve. Yo siempre les digo a los chicos: "miren como terminaron esos, fíjense bien" (de la entrevista con María, octubre de 2002).

Siguiendo la tendencia general de otros asentamientos del conurbano, en un alto porcentaje los grupos familiares del Barrio Reconquista antes de habitar allí sufrieron sucesivos desplazamientos espaciales. La búsqueda permanente de mejores oportunidades de trabajo, problemas de la convivencia en el domicilio anterior, la imposibilidad de sostener el pago de un alquiler y aún menos para el acceso a la propiedad son razones que, en un marco de creciente desigualdad y fragilidad social, llevó a muchas familias a una continua modificación del domicilio sobre todo entre las décadas de los 80 y 90.

Según surge del relato de las trayectorias de vida, para muchos adultos los desplazamientos habitacionales constituyen hitos muy importantes en la historia familiar. Y desde ese lugar significativo se constituyen en el horizonte de sentido desde el cual proyectar la educación de los hijos, sobre todo a partir del ejercicio -forzado- de la observación y comparación de la vida en los barrios.

Otro número importante de padres, sin embargo, relativizaron los problemas del barrio y peligros de la calle exaltando justamente su conocimiento local: "Acá donde estamos, estamos bien (...) ya más o menos conocemos el ambiente. Acá hay chicos que se drogan, sí, pero los nuestros llegan de la escuela, se van a lo de la abuela, a la mañana el apoyo, yo sé en donde están" (de la entrevista con el matrimonio Gonzalez, agosto del 2003)

Por contrapartida con los planteos que se expusieron recién, las nociones en torno a la "educación" y los "buenos cuidados" de los hijos tiene para muchos

adultos como base la experiencia de la permanencia, al menos relativa, en el barrio.

Entre quienes argumentaron su falta de preocupación -al menos excesiva- por los peligros de la calle a partir de su conocimiento local, sobresalen aquellos adultos que ya transcurrieron su infancia y/o adolescencia en el barrio. Se trata en buena medida de los hijos de la generación fundadora del barrio. También son los adultos que llegaron a esta zona del conurbano siendo niños o adolescentes en el proceso de asentamiento en las décadas de los 80 y 90.

Esta alusión al "conocimiento local" como estrategia que relativiza los peligros de "la calle" no se reduce "al tiempo de permanencia", sino que más bien se refiere al grado de interiorización que muchos adultos reconocen tener de las interacciones cotidianas, las relaciones de alianza, conflicto y poder que existe entre distintos grupos o sectores del barrio. Esta percepción se resume en la frase que expusieron algunos entrevistados: "no hay problema si uno sabe cómo viene la cosa en el barrio, a qué hora pasan las cosas y dónde".

Finalmente las percepciones en torno al barrio y su incidencia para lograr una "buena educación" adquiere sentidos particulares para quienes tienen un acercamiento estrecho con la calle, sobre todo a partir de actividades ligadas al trabajo o la búsqueda de soluciones para las necesidades básicas de reproducción. Esto es el pedido de ropa a domicilios particulares, la búsqueda de alimentos y el cartoneo que muchas familias del barrio realizan y que según consideramos, a la vez que se refieren a los procesos de creciente desigualdad social, son actividades que involucran interacciones y relaciones cotidianas.

Franca tiene 27 años y cuatro hijos, ella recibe el subsidio oficial Plan Más Vida<sup>4</sup>. En procura de la obtención diaria de alimentación y a partir de la actividad de juntar cartones y cables de cobre para vender, Franca transita un tiempo considerable del día junto a sus hijos en la calle. En el marco de "la calle", las definiciones de Franca sobre la educación de sus hijos, y a contrapartida de lo que a veces se supone desde los espacios formales de escolarización, no solo no se contradicen con las categorías socialmente avaladas sobre las formas adecuadas de comportamiento, sino que se articulan con los modos socialmente "convenidas" de crianza: "Ellos saben que si vamos a pedir ropa o a juntar, ellos saben que ninguno debe faltarle

el respeto a nadie y todo anda bien" (de la entrevista con Franca, octubre de 2002).

La apropiación de sentidos sobre los problemas del barrio incluye la puesta en juego de acciones e iniciativas específicas por parte de los adultos. Entre otras sobresalen los cambios en las horas del juego (de la hora del mediodía a la hora de la cena) y las rutinas de la casa (como cambios en la hora de acostarse y salir de compras) que según se entiende tienen lugar en el marco de las transformaciones mismas de las condiciones de vida en los escenarios urbanos.

Como se vio hasta aquí, las definiciones de los adultos entrevistados respecto de la peligrosidad de la calle y para una adecuada educación más que reproducir sentidos genéricos e imprecisos, aluden a categorizaciones que, siendo de construcción hegemónica, están en vinculación estrecha con la significación que adquieren las condiciones de vida por parte de los sujetos involucrados. En otras palabras, las perspectivas de los adultos en torno a las concepciones de un niño "bien educado" incluyen la vivencia del deterioro de las condiciones de vida y en ese proceso, también el lugar activo de su intervención subjetiva. Esta intervención avanza y se concreta hacia cuestiones referidas a la escolarización, dimensión que se caracteriza por la relativa exterioridad que representa para todo aquello que socialmente se designa como el lugar de "lo doméstico" y la vida familiar.

#### **ENTRE "DEMANDAS" Y "CUMPLIMIENTOS": SENTIDOS LOCALES Y EN DISPUTA SOBRE LA DEFINICIÓN DE LA "PERSONA EDUCADA" EN UN CONTEXTO DE FOCALIZACIÓN**

Las familias con las que entramos en contacto en nuestra indagación establecen diversas acciones e iniciativas, que más allá de la cuestión de la "crianza", avanzan sobre el problema de la educación formal de sus hijos. Aún cuando muchas veces no sea totalmente visibilizado en los espacios escolares, los grupos familiares realizan importantes esfuerzos para que los niños cumplan con su formación básica. Las acciones en torno a la escolarización, sostenidas cotidianamente y en el marco de magras condiciones materiales, incluye entre otros la preocupación de muchos adultos por cubrir las necesidades de vestimenta básicas para que los niños puedan asistir a la escuela, la utilización de una proporción del cobro del subsidio estatal por desocupación para la compra de útiles (por

ejemplo el libro de texto solicitado a inicios del año lectivo por la escuela) o la inscripción de los niños en otros espacios de escolarización complementarios a la escuela, comúnmente conocidos como centros de "apoyo escolar".

Este conjunto de acciones en buena medida se establece a partir de relaciones de ayuda mutua entre parientes y conocidos. Como lo hemos podido constatar en nuestras notas de campo, la inscripción de un niño en el centro de apoyo escolar tiene, por ejemplo, como punto de partida el consejo o aviso de un vecino o familiar y su eventual colaboración para conseguir una vacante a partir del "conocimiento" en el lugar. Estas acciones y estrategias aluden al carácter activo de muchos padres en temas ligados a la educación y la construcción de demandas específicas.

Profundizando en este aspecto, la creación del centro de apoyo escolar en la zona de estudio a inicios de los años 90 es producto de un proyecto colectivo más amplio que comprende, entre otros, la demanda por educación por parte de los pobladores que estaban asentándose en el barrio en la década de los ochenta, ya sea como forma de cuidado y ayuda escolar para los hijos de los grupos familiares inmersos en la pobreza extrema (sobre todo de aquellas dedicadas al "cirujeo" y mendicidad) como para aquellos que contaban con algún tipo -casi siempre informal- de trabajo.

La centralidad que históricamente ha adquirido la organización de la escolarización en instituciones específicas no canceló, como vemos, la formulación de diversas demandas e iniciativas por parte de los grupos familiares<sup>5</sup>. Actualmente, las perspectivas de los adultos respecto de la escolarización contienen elementos propios de este proceso de intervención local, así como de las definiciones que se despliegan y procesan en la vida cotidiana de esta zona del conurbano por parte de una diversidad importante de instituciones sociales.

Los procesos de estigmatización que en la sociedad recaen sobre las villas y asentamientos urbanos como espacios de "peligrosidad" y "delincuencia" son recuperados y/o redefinidos por distintos actores sociopolíticos. Según lo hemos registrado en otros trabajos, la conformación del apoyo escolar, que implicó la articulación entre los pobladores del asentamiento y actores de base de la Iglesia Católica, quedó legitimada a partir de la contratatación que se planteó entre el espacio de "escolarización" y el espacio de "la ca-

lle" y "el barrio" (Santillán 2003a). En ese proceso de intervención de la Iglesia Católica, la creación del centro de apoyo escolar también incluyó, sobre todo por parte de las voluntarias barriales pertenecientes a Cáritas, orientaciones y directivas hacia los pobladores "del fondo" en torno a la crianza de los hijos, la cuestión educativa y la organización de la vida doméstica. Entre ellas se destacan sugerencias sobre los horarios de las comidas, el esparcimiento y los modos de llevar a cabo el acompañamiento en la escolarización de los niños que como veremos dejan su huella en las consideraciones actuales que muchos adultos exponen sobre la educación de sus hijos (Santillán 2003b).

Según surge de las entrevistas, una primera cuestión a marcar es que la elección actual por parte de los grupos familiares de una doble escolaridad para sus hijos abarca sentidos que van más allá de asegurar el alimento, siendo esta una variable que ha acompañado desde su fundación a las experiencias escolares en los barrios periféricos.

Por un lado, la mayoría de los adultos entrevistados reconocen en detalle las actividades que realizan sus hijos en el "apoyo escolar" y resaltan la cualidad especializada de los saberes que allí circulan, así como los de la escuela común. Según ellos, mientras los aprendizajes de la escuela son los que "certifican" los saberes necesarios para desempeñarse en la sociedad, las actividades del apoyo escolar se valoran no sólo para sortear las limitaciones que ellos se auto adjudican en la ayuda de las tareas escolares, sino porque avanzan sobre cuestiones relativas al arte, el cuerpo y las manualidades. Al respecto, se debe decir que los padres tienen un conocimiento más abarcativo que los maestros de las escuelas comunes de la zona sobre el proyecto educativo del centro de educación complementaria, ya que para estos últimos el "apoyo escolar" es un espacio en el cual los niños "solo juegan". Una segunda cuestión a señalar es que las consideraciones respecto a lo escolar y lo educativo por parte de los adultos, tiene lugar junto con reiterativas confirmaciones de "roles" y "cumplimientos". Las entrevistas con los padres rebasan de explicaciones y precisiones, entre otros, sobre el seguimiento de los cuadernos de clases, la asistencia a las citaciones de los docentes, y la entrega de materiales.

¿Desde qué perspectiva de análisis recuperar estas definiciones locales aparentemente contrapuestas entre "demandas" y "acatamientos" a las normas que imponen las distintas instituciones sociales? Según

entendemos en buena medida los enunciados de los padres se ligan con procesos de construcción aún vigentes -aunque no absolutamente generalizables- de visiones homogeneizadoras y muchas veces estereotipadas que circulan en los espacios de escolarización y que aluden al "desinterés" de las familias de sectores populares por la educación de los hijos<sup>6</sup>.

Rafael tiene 47 años y es padre de dos chicos que concurren al apoyo escolar, padrastro de otros dos hijos de su esposa y tiene a cargo la crianza de una niña de tres años (nieta de su esposa). Dentro del matrimonio, Raúl se encarga diariamente de llevar y retirar a los chicos de la escuela y del centro de apoyo escolar. En esas circunstancias Rafael establece diversas conversaciones con las maestras y solicita consejos respecto de la conducta de sus hijos. En nuestra charla en torno a la educación de su prole, Rafael nos relata: "Yo me tomo un vino, le soy sincero, pero primero están mis hijos, no el vino primero y después ellos" "De tanto que ando en la calle -nos continúa diciendo Rafael- veo personas en el barrio que no lo acompañan al colegio, al apoyo, ni van a hacerlos atender al centro de salud. Andan ahí con el cartón (de vino) yo no, yo ando en la calle por necesidad pero los cuido" (de la entrevista con Rafael, octubre de 2003).

Los atributos de "responsabilidad", "interés" y "participación" en tanto categorías sociales son recuperados por los adultos entrevistados en los términos que legitiman procesos de construcción más amplios. La mayoría de los hombres y mujeres con los que se tuvo acceso realzan formas socialmente convenidas "de ser padres" aún en situaciones vistas de adversidad, tales el cirujeo, hacinamiento, alcoholismo, involucramiento en actos delictivos. Se trata de afirmaciones que aluden a discursos hegemónicamente legitimados y que sobresalen porque se construyen a partir de la diferenciación que los entrevistados insisten en establecer respecto a todos aquellos vecinos de los que se presume acciones de "abandono", "descuido" y "desidia".

Por otro parte, debemos decir que esta visión fuertemente prefijada sobre el "desinterés" de las familias y su falta de participación que circulan en los espacios de escolarización por parte de algunos docentes muchas veces se ponen en tensión con la concreción de formas locales de "acercamiento" y de "interés" no siempre reconocidas y legitimadas como tales. La observación de las entradas y salidas de los chicos de la escuela y los centros de educación complementaria

permite aproximarnos al reconocimiento de modalidades de interacción cotidianas en las cuales, principalmente las madres, detienen sin previo aviso a las maestras de sus hijos y establecen conversaciones diversas sobre la educación y comportamiento de los niños. Nos referimos a los acercamientos que, aunque fragmentarios y discontinuos, implican desde quienes los realizan: "seguir de cerca las cosas de la escuela".

El siguiente fragmento de la entrevista con María, que tuvo lugar en un momento de conflicto con la escuela por su hijo Damián, expone algunos elementos que aproxima al lector al reconocimiento de las especificidades que adquiere la relación entre las familias y los espacios de escolarización:

"El Dami, está 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, veinte, vos vas a terminar los estudios, recién está en séptimo año' agarra y me dice, que él no quiere estar más en la escuela 'A vos, la calle no te va a servir de nada, no te va a servir de nada andar sin los estudios, vas a terminar de ciruja'. 'Y quiero ser ciruja', me contestó. (...) Una maestra quiso hablar conmigo. Ella me dijo 'Algo le anda pasando' (....) Entonces yo le dije 'Yo no quiero que salga de la escuela, yo quiero que él siga estudiando'. Y lo que ella me dijo que trate al menos de mandarlo de noche, porque ahí lo van a terminar echando. De noche va a ser peor, porque si él no me estudia de día. No entra a gimnasia, menos va a estudiar de noche. Finalmente le digo 'Vamos a hacer un acuerdo. Yo lo llevo todos los días al polideportivo para ver si entra o no entra...' " (de la entrevista con María, octubre de 2002).

La mayoría de las familias entrevistadas, en algún momento de las trayectorias educativas de sus hijos, tuvieron que resolver problemas específicos, sobre todo en relación con la escuela: cambios de turnos imprevisibles, ausencias prolongadas de algunos docentes, cierre reiterado del establecimiento por problemas en la infraestructura, problemas de repetición y "conducta".

Los vínculos entre los espacios de escolarización y las familias, como ha sido profundamente analizado, están atravesados por relaciones de poder y también márgenes de autonomía y en ese sentido incluyen situaciones de conflicto y momentos de negociación (Neufeld *et al.* 1996). En una coyuntura de creciente focalización de las políticas sociales, la centralidad que adquieren los espacios de la escuela y los centros complementarios de educación para la implementación de programas compensatorios, la distribu-

ción de útiles escolares, guardapolvos y calzado, y la ampliación de la comida diaria para más miembros del núcleo familiar, define nuevos límites para las interacciones cotidianas entre los responsables de estos espacios y los familiares a cargo de los niños.

Como se anticipó en la introducción, las transformaciones en los modos de intervención del Estado incluye, entre otros, la implementación focalizada de las políticas sociales y su descentralización. Como lo exponen otros autores estos procesos implican básicamente el recorte de la población destinataria a partir de rasgos preestablecidos de vulnerabilidad social y el desplazamiento de los subsidios a los contextos locales para su organización (Grassi *et al.* 1994). En ese proceso, el discurso de la "focalización" como procedimiento específico de "selección" de la población sobre la cual se va a intervenir se torna gradualmente - y muchas veces con sentimientos encontrados por parte de los responsables de estos espacios- paradigma para el trabajo cotidiano, en acciones que puede incluir y también rebasar la ingerencia directa del Estado.

Según se pudo reconocer en el trabajo de campo, es recurrente que en los centros complementarios de educación además de la entrega de distintos elementos para cubrir las necesidades básicas en torno a la alimentación y la vestimenta, se concreten diversas actividades que tienen como foco de intervención a las familias, algunas en vinculación con el financiamiento recibido de fundaciones privadas como del propio Estado. Se tratan de acciones (charlas sobre nutrición, planificación reproductiva, violencia) que lejos de cubrir el universo total tienen como objeto a las familias definidas en "riesgo social". La formulación de los proyectos, ya sea para elevar a los organismos intervinientes o para la organización interna, tiene como fundamentación la mención de un conjunto de condiciones que definidas en el orden que sigue son: la "desnutrición", "alcoholismo", "violencia familiar" y la "cantidad numerosa de hijos", recayendo la selección sobre aquellas familias en la que se constata o presume algunas de estas categorías. El registro de una serie de reuniones para padres organizadas por los espacios de escolarización de la zona de estudio referida a "la educación de los hijos" permite dar cuenta de las especificidades que adquiere la producción de sentidos en torno al problema de la educación en un contexto de focalización.

En un número significativo de este tipo de reuniones, más allá que uno de los primeros puntos que

muchas veces se quiebra es la definición de la población objeto (en las reuniones citadas para "mujeres" se incorporan hombres y también "madres" que no estaban incluidas en la lista de prioridades), los padres puestos a discutir sobre las cuestiones de la "crianza" y los "buenos cuidados", aluden a especificaciones que en una amplia gama de sentidos, muchas veces relativizan o neutralizan las recomendaciones dadas por los coordinadores de los encuentros. Estas redefiniciones están en vinculación, según se entiende, con dos cuestiones interrelacionadas. Una es la significación misma que adquiere por parte de los adultos el curso de su vida y la vida cotidiana. Otra cuestión es la referencia más específica a la participación e interacción que los adultos establecen con otros espacios de organización barrial.

Por un lado, la alusión que hacen los padres de su "incapacidad" para definir lineamientos rígidos sobre los niños se justifica en casi todos ellos a partir de la rememorización de los sufrimientos vividos en "la infancia". El siguiente fragmento de una nota de campo acerca de alguna manera a estos planteos:

"Las coordinadoras de la reunión abren la pregunta sobre cómo ven ellos la educación que quieren para los hijos. El Sr H. relata sus preocupaciones respecto a sus hijos: 'quiero que mis hijos sean mejores que yo. Yo sufrí mucho en mi infancia. No quiero que sufran'. En seguida otra de las mamás, muy joven, dice sentirse identificada con lo que comenta el padre. Que ella también sufrió mucho de chica. '¿Cómo querés que la rete, que le diga todo el tiempo lo que tiene que hacer si así me tuvieron a mí de chica?' Esta mamá comenta que cuando era chica su madre la abandonó. Pasó entonces a vivir con unos tíos. Sus tíos no tuvieron con ella un trato tal el que tenían con sus hijos. 'Era como que trabajaba para ellos, digamos'. Esta mamá continúa justificando, desde este relato de su historia personal, la actitud vista por ella como 'permissiva' que tiene con su hija. 'Sé que está mal, pero le digo un poco que haga tal cosa y después lo termino haciendo yo'" (Nota de campo, agosto de 2003).

Como lo muestra este fragmento, la rememorización de la infancia como forma de ruptura con el pasado, se inscribe en un marco más amplio que a la vez resignifica y otorga sentidos alternativos a las definiciones de "desorden" y "desidia" que generalmente circulan sobre las conductas de los padres de sectores populares respecto al cuidado de sus hijos.

Las definiciones de las familias en torno al problema de la educación, como se viene avanzando, no se definen en un nivel individual, ni de improvisación. En

buna medida la problematización y referencias de los padres sobre "las cosas de los chicos" se asocian con la mención de un punto de inflexión en el curso de la vida adulta.

Para algunos de los entrevistados -sobre todo las mujeres- se trata de algún momento vivido como trágico en la vida familiar, tal la muerte violenta o imprevista de algún hijo. No son pocos los hombres y mujeres del barrio que perdieron a sus hijos, ya sea por problemas de salud y atención médica cuando estos eran muy pequeños o por enfrentamiento con la policía o bandas delictivas en el caso de los hijos adolescentes. Este último tipo de muerte es significado por los adultos como un cambio radical en los modos de proyectar la educación del resto de los hijos. Se trata de un punto de inflexión que para algunos adultos deriva en una protección definida por ellos mismos como "desmedida" sobre el resto de la prole, que entre otras cuestiones implica dejarlos sin salir de la casa, ni vincularse con otros espacios. Para otros, por contrapartida la pérdida de un hijo produce un notorio "abandono" y "descuido" que los adultos se lamentan en tener que admitir, pero que justifican a partir de las perturbaciones que la tragedia ocasionó en la vida familiar.

Por último, como se anticipó, nos interesa mencionar cómo para muchos hombres y mujeres entrevistados, las concepciones y acciones en torno a la educación se ligan con la incorporación a experiencias de participación local. En ese sentido sobresalen las menciones que los padres y madres hacen de la entrada al evangelismo, así también al voluntariado en la iglesia católica, definidas ambas en términos de una "profunda reconversión personal".

También son las referencias que los adultos hacen sobre su vinculación con actores y organizaciones ya sea ligadas con la actuación popular o con la intervención focalizada de las políticas sociales del Estado en el territorio. La presencia prolongada en esta zona del conurbano permitió el reconocimiento de diversos "contextos de interacción" que reúne en tal caso a "padres" y "madres" con determinados espacios sociales que se inscriben en el barrio (merenderos, comedores comunitarios, referentes barriales a cargo de la distribución de subsidios estatales, movimientos de desocupados) y desde los cuales, según se entiende, se articulan sentidos en torno a la "educación del niño".

El reconocimiento de estas relaciones, territorializadas en el espacio local, sugieren seguir profundizan-

do en los diversos sitios (y agentes mediadores) que, simultáneamente con los espacios de escolarización, procesan políticas y prácticas del Estado -tanto de la asistencia privada, así como de los movimientos de resistencia- en tanto engranajes para el despliegue de perspectivas y los valores que giran en torno a lo escolar y lo educativo por parte de los grupos familiares de sectores subalternos en escenarios de fuerzas continuamente cambiantes.

### CONSIDERACIONES FINALES

El abordaje en profundidad de las percepciones y acciones en torno a la educación por parte de las familias que viven en esta zona del Gran Buenos Aires advierte, en primer lugar, respecto del profundo atravesamiento de los procesos políticos, económicos y sociales de cambio de las últimas décadas y sus efectos sobre los grupos domésticos y su organización.

Según se pudo dar cuenta, las consideraciones de los adultos entrevistados en torno al problema de la educación se inscriben en procesos que son producto de la historia y en el marco de estas condiciones sociales en paulatino deterioro, así como la significación que las mismas adquieren para quienes las experimentan.

La recuperación de la perspectiva local y los modos de vida de hombres y mujeres que viven en condiciones de desigualdad ha permitido el reconocimiento, en términos de Thompson (1992), de cómo se asumen determinadas categorías ligadas al mantenimiento del *status quo*, a la vez que también se producen contradicciones, fundamentalmente cuando estos modos de vida no se ligan con los valores dominantes.

La dimensión educativa, como se pudo dar cuenta, es un campo de construcción social continuamente disputado por distintos actores sociales. Tal ha quedado desplegado en el análisis que se realizó, la implementación de programas de asistencia focalizada en los escenarios escolares define un nuevo marco para las acciones y construcción de sentidos en torno lo escolar y educativo por parte de familias de sectores populares.

Las visiones de las familias sobre la crianza y educación de los hijos, no ajustadas exclusivamente a la dimensión de la vida privada, se vinculan con estas construcciones de sentido más generales y legitimados socialmente. Desde allí los padres y madres recuperan algunas orientaciones respecto a las responsabilidades y los cumplimientos como se mostró aquí.

A la vez, la producción de sentidos en torno al problema de la educación recupera experiencias previas, construcciones que son colectivas y que permean la vida personal. Al respecto se pudo dar cuenta cómo impacta en la subjetividad de los adultos la significación que ha tenido para ellos su propia infancia y también la interacción con otros actores y espacios organizados en el territorio local.

En ese sentido se puede decir que los procesos sociales de las últimas décadas, que incluyen la construcción de nuevas diferenciaciones y desigualdades, no implica la cancelación de respuestas e iniciativas por parte de quienes experimentan progresivamente un deterioro en sus condiciones sociales de vida. En los términos de las relaciones sociales que se tramitan en la vida cotidiana, los procesos de regulación y modelación de conductas son apropiados, en ocasiones asumidos y también disputados por los destinatarios.

Finalmente, se considera que abordar críticamente la producción local de sentidos en torno a la "crianza", "la escolarización" y "la persona educada" por parte de hombres y mujeres de sectores populares se torna contenido fundamental frente a la persistencia de prácticas y formas de intervención que, en ocasiones, no sólo actualizan los valores dominantes sobre la definición de "un niño bien cuidado", sino que insisten en colocar -en el marco actual de subsidiariedad del Estado- a la institución "familia" como puntal exclusivo (y aislado de otras relaciones) de un nuevo "regimen de bienestar social".

### REFERENCIAS CITADAS

- Achilli, E., E. Cámpora, L. Giampani, M. Nemcovsky, S. Sanchez y J. Shapiro  
2001 *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana*. UNR editora, Rosario.
- Althusser, L.  
1974 Sobre la ideología y el Estado. Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. En *Escritos*, editado por L. Althusser, pp. 105-170. Laia, Barcelona.
- Baudelot, Ch. y R. Establet  
1975 *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI, Madrid.
- Bertaux, D.  
1988 El enfoque biográfico. Su validez metodológica, sus potencialidades. *Cuadernos de Ciencias Sociales, Historia Oral e Historia de Vida* 18: 55-80. México.

- Bourdieu, P. y J. Passeron  
1977 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia, Barcelona.
- Carli, S.  
1999 La infancia como construcción social. En *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, editado por S. Carli, pp. 11-36. Santillana, Buenos Aires.  
2003 Educación pública. Historia y promesas. En *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, editado por M. Feldfeber, pp. 11-26. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Cerletti, L.  
2003 Niños con "problemas", escuelas y familias. *Atrapados ¿sin salida? Novedades Educativas* 151: 28-31.
- Cravino, C.  
1999 Los asentamientos del Gran Buenos Aires. Reivindicaciones y contradicciones. En *Antropología Social y Política. Hegemonía y Poder: el mundo en movimiento*, editado por M. R. Neufeld, S. Tiscornia, M. Grimbreg y S. Wallace, pp. 261-284. Eudeba, Buenos Aires.
- Cragolino, E.  
2000 La dimensión histórica en una investigación de Antropología Educativa. *Cuadernos de Antropología Social* 12: 73-95.
- Donzelot, J.  
1979 *La policía de las familias*. Pretextos, Valencia.
- Ezpeleta, J. y E. Rockwell  
1987 *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. Centro de Investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Fonseca, C.  
1998 *Caminos de adopción*. Eudeba, Buenos Aires.
- Gelis, J.  
1992 La individualización del niño. En *Historia de la vida privada*, editado por P. Aries y G. Duby, pp. 311-329. Taurus, Madrid.
- Giroux, H.  
1992 *Teoría y resistencia en educación. Hacia una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI, México.
- Grassi, E., M. R. Neufeld y S. Hintze  
1994 *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural*. Espacio, Buenos Aires.
- Grassi, E.  
1999 La familia, un objeto polémico. Cambios en la dinámica familiar y cambios de orden social. En *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*, editado por M. R. Neufeld, S. Tiscornia, M. Grimbreg y S. Wallace, pp. 95-119. Eudeba, Buenos Aires.
- Grimberg, M., B. Carrozzi, L. Lahite, L. Mazzatelle, E. Risech y C. Olrog  
1999 Modos y trayectorias de vida, una aproximación a las relaciones de género. En *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*, editado por M. R. Neufeld, S. Tiscornia, M. Grimbreg y S. Wallace, pp. 225-232. Eudeba, Buenos Aires.
- Levinson, B. y D. Holland  
1996 The cultural production of the educated person. En *Critical ethnographies of schooling and local practice*, editado por B. Levinson, D. Foley y D. Holland, pp. 1-53. State University of New York, Nueva York.
- Neufeld, M. R.  
1992 Estrategias familiares y escuela. *Cuadernos de Antropología Social* 2: 31-39.  
1997 Acerca de la Antropología Social e Historia: Una mirada desde la Antropología de la Educación. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 17: 145-158.
- Neufeld, M. R., S. Carro, A. Padawer y S. Thisted  
1996 Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana. *Propuesta Educativa* 14(7): 60-66.
- Pineau, P.  
2001 "Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "esto es educación" y la escuela respondió "yo me ocupo". En *La escuela como máquina de educar*, editado por P. Pineau, pp. 27-52. Paidós, Buenos Aires.
- Puiggrós, A.  
1991 *Sociedad civil y Estado. Historia de la Educación Argentina II*. Galerna, Buenos Aires.
- Ribeiro, M.  
1999 Exclusão: Problematização do conceito. Trabajo Presentado en la 22° Reunión Anual da ANPED, Caxambu. MS.
- Rockwell, E. y J. Ezpeleta  
1985 Escuelas y clases subalternas. En *Educación y clases populares en América Latina*, editado por E. Rockwell y M. Ibarrola, pp. 195-215. Instituto Politécnico Nacional, México.
- Rockwell, E.  
1987 *Repensando institución: una lectura de Gramsci*. Departamento de Investigaciones Educativas, IPN, México.
- Santillán, L.  
2003a Entre "la casa", la "calle" y el "apoyo escolar": el estatus del "sujeto/niño" en contextos de pobreza urbana y educación complementaria. Trabajo presentado en las 6° Jornadas Rosarinas de Antropología Social, Rosario. MS.

Santillán, L.

2003b De "misas", "demandas" y "asistencia": procesos de apropiación local en la historia de un centro de apoyo escolar. *Cuadernos de Antropología Social* 17: 191-209.

Spindler, G.

1999 La transmisión de la cultura. En *Lecturas de Antropología para Educadores*, editado por H. M. Velasco Mailló, F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada, pp. 431-461. Trotta, Madrid.

Thompson, E.

1992 Folklore, antropología e historia social. *Revista Antepasados* 2: 30-52.

Williams, R.

1980 *Marxismo y literatura*. Ediciones Península, Barcelona.

Willis, P.

1993 Producción cultural que no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción. En *Lecturas de Antropología para Educadores*, editado por H. M. Velasco Mailló, F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada, pp. 431-461. Trotta, Madrid.

la década del ochenta significó la toma no legal de tierras por parte de sectores populares, así como la organización colectiva del trazado urbano y un conjunto de iniciativas que aluden a transformaciones en la modalidades de demanda y articulación de estos sectores frente al Estado (Cravino 1999).

3 Extraído de la entrevista realizada al matrimonio Gonzalez en agosto de 2003.

4 El Programa Más Vida es un programa del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires que incorpora como eje de acción a la cuestión "familia" 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.

5 La creación de muchas escuelas de nuestro sistema educativo tiene como punto de partida la iniciativa de los grupos familiares. Ver Neufeld (1992) en el caso de la zona del Delta y Cragolino (2000).

6 En su trabajo basado en su tesis de licenciatura Laura Cerletti (2003) profundiza respecto de las representaciones de los docentes en torno de las familias y los "problemas escolares" y el círculo vicioso que se produce entre culpabilizaciones y responsabilidades.

#### NOTAS

1 El nombre del barrio ha sido modificado para preservar el anonimato de los entrevistados.

2 Este proceso de asentamiento que tuvo lugar en distintos distritos del conurbano desde principios de

