

Santillán, Laura

Antropología de la crianza: la producción social de “un padre responsable” en barrios
populares del Gran Buenos Aires

Etnográfica, vol. 13, núm. 2, noviembre, 2009, pp. 265-289

Centro em Rede de Investigação em Antropologia
Lisboa, Portugal

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=372339161002>

Laura Santillán

Antropología de la crianza: la producción social de “un padre responsable” en barrios populares del Gran Buenos Aires

Aviso

O conteúdo deste website está sujeito à legislação francesa sobre a propriedade intelectual e é propriedade exclusiva do editor.

Os trabalhos disponibilizados neste website podem ser consultados e reproduzidos em papel ou suporte digital desde que a sua utilização seja estritamente pessoal ou para fins científicos ou pedagógicos, excluindo-se qualquer exploração comercial. A reprodução deverá mencionar obrigatoriamente o editor, o nome da revista, o autor e a referência do documento.

Qualquer outra forma de reprodução é interdita salvo se autorizada previamente pelo editor, excepto nos casos previstos pela legislação em vigor em França.

revues.org

Revues.org é um portal de revistas das ciências sociais e humanas desenvolvido pelo CLÉO, Centro para a edição eletrónica aberta (CNRS, EHESS, UP, UAPV - França)

Referência eletrónica

Laura Santillán, « Antropología de la crianza: la producción social de “un padre responsable” en barrios populares del Gran Buenos Aires », *Etnográfica* [Online], vol. 13 (2) | 2009, posto online no dia 16 Maio 2012, consultado no dia 19 Maio 2013. URL : <http://etnografica.revues.org/1320> ; DOI : 10.4000/etnografica.1320

Editor: CRIA

<http://etnografica.revues.org>

<http://www.revues.org>

Documento acessível online em: <http://etnografica.revues.org/1320>

Este documento é o fac-símile da edição em papel.

© CRIA

Antropología de la crianza: la producción social de “un padre responsable” en barrios populares del Gran Buenos Aires

Laura Santillán

El objetivo de este artículo es analizar, desde una perspectiva antropológica, la producción social de la “responsabilidad parental” en contextos de desigualdad social. Exploraremos, a partir del registro etnográfico, las prácticas y los sentidos que se ponen en juego en barrios populares del Gran Buenos Aires respecto a la producción social de un “padre responsable”, con atención a los cambios que tienen lugar en esferas relevantes de la vida social. La hipótesis que sostendremos es que en los contextos contemporáneos, las definiciones sociales sobre las responsabilidades paterna y materna incluyen un espectro amplio de actores sociales y también complejas apropiaciones de valoraciones que son típicas de la modernidad, muchas de ellas ligadas con las separaciones entre las esferas de lo “público” y lo “privado”.

PALABRAS-CLAVE: responsabilidad paterna, crianza, educación infantil, público/privado, vida cotidiana, desigualdad social.

EL SIGUIENTE ARTÍCULO TIENE COMO PUNTO DE PARTIDA ALGUNAS experiencias transitadas en mi trabajo de campo, realizado por más de una década en barrios populares del Gran Buenos Aires, Argentina. Llevando adelante mis trabajos de investigación referidos a la educación y la escolarización de niños y niñas pertenecientes a sectores subalternos, fue frecuente (e intencionalmente buscado) que incorporara las voces de los adultos a cargo de los niños en la vida doméstica. En estos encuentros con los padres y tutores de los niños, un hecho recurrente fue la exaltación que casi todos mis entrevistados me hicieran acerca de su “responsabilidad parental”. Para ello fue usual que los tutores utilizaran enunciados socialmente legitimados, un conjunto de discursos que, paradójicamente, en muchas ocasiones ponían en entredicho prácticas

efectivas que estos mismos padres realizaban. Estas construcciones de sentidos no sólo resultaban sugestivas por poner en evidencia el comportamiento activo de los tutores de los chicos frente a mis entrevistas, sino porque en simultáneo desafiaban algunas visiones comunes que sitúan a los discursos de los padres de sectores subalternos como cuestiones fijas a una “cultura de origen” y tradición (poco dinámica). ¿Son las nociones y valoraciones de los tutores de los niños tributarias de una cultura ceñida a las clases populares? Pero entonces: ¿Cómo comprender estas construcciones de los tutores que aluden con insistencia a las “obligaciones” y los “cumplimientos”? ¿Se trata de meras instancias de aceptación y consentimiento?

En las ciencias sociales se produjeron importantes avances que permiten cuestionar las asociaciones lineales que muchas veces se establecen entre “cultura” y “pertenencia social”, sea ésta en base a la clase, el género o la etnia (Levinson y Holland 1996; Fonseca 1998). Sin embargo no deja de sorprender la fuerza que aún tienen los reduccionismos referidos al origen social y cultural de determinados conjuntos sociales (sobre todo los subalternos), aún más cuando las prácticas que se ponen en juego se relacionan con dimensiones fuertemente naturalizadas como son aún hoy en día las funciones maternas y paternas respecto a la crianza y la educación de los niños.

En este artículo me referiré, a través del análisis antropológico y de tipo etnográfico, a los procesos de producción social de las obligaciones y responsabilidades parentales que se inscriben en contextos de desigualdad social y pobreza urbana.

Como aportaron diversos estudios, las funciones paternas y maternas adquieren, en contextos culturales específicos, sentidos particulares (Zonabend 1986; Collier, Rosaldo y Yanagisako 1997; Scheper-Hughes 1999; Moore 1999). Sin embargo, los discursos provenientes de la modernidad decimonónica europea, muchas veces obscureciendo esta heterogeneidad, recayeron con fuerza, modelando conductas, sobre todo en los modos de vida familiares de los sectores subalternos – y más allá de las fronteras de Europa (Fonseca 1998). En el transcurso de la modernidad, no sólo quedaron legitimadas un conjunto de instituciones (principalmente la escuela y las familias) para la educación de los niños, sino una determinada distribución de las “obligaciones” y las formas de validación de la “responsabilidad parental”, que recuperó sobre todo las valoraciones acerca de la vida familiar de las clases dominantes.

En las últimas décadas, las transformaciones económicas, políticas y sociales que tuvieron lugar a nivel global y sus efectos – la profundización de la desigualdad – produjeron, en nuestra región de América Latina, un nuevo escenario para las reclamaciones mutuas entre los espacios “domésticos” (como la familia) y los “públicos” (tales como la escuela). También, según consideramos, para la construcción de imágenes sobre la responsabilidad parental. Al respecto, en nuestro país, en un marco de fragilidad de la responsabilidad

colectiva (estatal/pública) de las protecciones sociales, un hecho que se constata es la progresiva “culpabilización” e “individualización” de los problemas sociales y el delegamiento a los propios sujetos de las estrategias de resolución (Grassi 1999) entre ellos sobre la educación y el cuidado de los niños (Neufeld 2000; Neufeld y Thisted 2004; Cerletti 2005).

Aún con ello, en nuestro país, en la bibliografía local, un hecho que sobre-sale es el lugar (en definitiva pasivo) que se les adjudica a los sectores populares en la participación, demanda y “responsabilidad” ligados con la educación infantil (López y Tedesco 2002; Tenti Fanfani 1992). Uno de los problemas que advertimos en estos y otros estudios, muchos de ellos encuadrados dentro de la sociología y la educación, es que las iniciativas y las prácticas de los sectores subalternos en torno a la crianza suelen interpretarse, en forma lineal, de acuerdo a parámetros preestablecidos de “estabilidad” (o no), ligados casi siempre a referencias basadas en usos poco dinámicos de categorías tales como “capital cultural” y “estilos de vida” – de la pobreza (Tenti Fanfani 1992; Cervini 2002).

En el trabajo que presentamos aquí, por contrapartida, la intención es contribuir a la desnaturalización de las maneras en que se distribuyen socialmente las “responsabilidades” y “obligaciones” en torno al cuidado infantil, enten-diendo que las adjudicaciones de los papeles sociales constituyen prácticas histórica y contextualmente configuradas.¹ El objetivo es documentar y comprender qué contenidos asumen las visiones y las prácticas sociales en torno a las responsabilidades maternas y paternas, sobre todo teniendo en cuenta la coyuntura actual, marcada por la redefinición de esferas relevantes de la vida social, entre ellas las referidas a los cambios en las relaciones entre “lo público” y “lo privado”. Como sabemos, en buena medida, la distribución de “respon-sabilidades” y “obligaciones” en torno al cuidado de los niños y la vida (íntima) familiar se fundamentó en esta dicotomía, delineada en la filosofía y política de Occidente, y que se torna sugestiva traerla al análisis por su vigencia como parámetro (siempre reactualizado) de clasificaciones y valoraciones sociales, aún cuando de hecho se producen de continuo transformaciones significativas en el escenario social.

Para el análisis que sigue tomaremos como referencia empírica a un conjunto de barrios ubicados en la periferia del Gran Buenos Aires y nos valdremos de los aportes teóricos y metodológicos de la etnografía de la educación. La hipótesis que orienta el siguiente artículo es que en los contextos contempo-ráneos de transformación y desigualdad social, las definiciones sociales sobre la

1 Estas cuestiones, además de ser tomadas en este artículo, son desarrolladas con mayor extensión en la tesis de doctorado *Trayectorias Educativas y Cotidianeidad: Una Etnografía de la Educación y la Experiencia Escolar en Contextos de Desigualdad*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (Santillán 2007a).

responsabilidad paterna² se producen al calor de la intervención activa de un espectro amplio de sujetos colectivos que incluyen y rebasan a las instituciones esperables para ello. Nos referimos a actores que en forma compleja y paradojal recuperan – con rupturas y continuidades – valoraciones que son propias de la modernidad, y que se producen en simultáneo con sensibles modificaciones en los contextos cotidianos de encuentro y en las relaciones entre las esferas de “lo público” y “lo privado”. Hablamos de todo un conjunto de prácticas que aluden a actores y procesos que son sociales y políticos en tanto se inscriben en un campo de fuerzas y relaciones determinadas, y cuya emergencia no es el producto de procesos espontáneos sino de movimientos más amplios ligados con la conflictividad social y la recomposición de formas políticas y organizativas propios de los barrios de referencia.

LA PERSPECTIVA DE ANÁLISIS

El análisis que presentamos es tributario de un conjunto de estudios que nos anteceden y de propuestas teóricas y metodológicas, construidas principalmente dentro del campo de la antropología social y la etnografía de la educación, en su tradición latinoamericana. La “etnografía educativa” ha tenido un desarrollo sugestivo en Latinoamérica, sobre todo a partir de los trabajos que inauguran Elsie Rockwell y su equipo en el Departamento de Investigaciones Educativas, en México (Rockwell y Mercado 1986; Ezpeleta y Rockwell 1983). Esta tradición, asumida en forma prolífica en Argentina, recuperó tempranamente las teorizaciones gramscianas y con ello el interés por comprender las relaciones entre la educación, las clases sociales y lo estatal con atención a los procesos de reproducción y producción cultural y la apropiación activa de los sujetos.

Debemos decir que en Latinoamérica, la etnografía educativa adquirió características singulares, que de algún modo la diferencian de las tradiciones anglosajonas y norteamericanas. Entre otros, en los trabajos etnográficos realizados en América Latina, debido a cómo se configuraron los sistemas educativos en la región, es notable la presencia del contexto nacional y regional de los fenómenos educativos (Rockwell 2001). En tal caso un rasgo sobresaliente ha sido el interés en los procesos de reproducción del accionar estatal y junto con ello, la reconstrucción de los límites de ese poder por parte de la resistencia articulada de los sujetos.

Sintéticamente, un aporte que ha dejado esta tradición teórica y metodológica es el interés por analizar las relaciones cambiantes entre las instituciones y las fuerzas políticas hegemónicas, tal como suceden en cada coyuntura histórica, y no ya en vista de las “normas”, las “funciones” y “estructuras”

2 De aquí en más tomaremos esta categoría para aludir a “maternas” y “paternas”, es decir a las responsabilidades que se les adjudica a “las madres” y a “los padres”.

construidas por el investigador (Rockwell 1987). Junto con ello, dentro de esta perspectiva el objeto de indagación está orientado a comprender la dinámica social desde el punto de vista de quienes pertenecen a ella. Al respecto el significado de las acciones y situaciones sociales, se entienden en función de las interacciones entre sujetos concretos. Se trata de una recuperación que, siguiendo los fundamentos de esta línea de investigación, se logra a partir del esfuerzo continuo de articulación entre lo teórico y lo empírico.

Desde este enfoque, una noción que se torna relevante es el concepto de vida cotidiana. Entre la variedad de significados que adquiere “lo cotidiano”, en el análisis que sigue recuperamos los aportes de Agnes Heller (1994). La obra de esta filósofa húngara ha sido un aporte significativo para los estudios críticos y de la etnografía de la educación porque de modo original, si se compara con otras formulaciones de la cotidianidad, la concepción de vida cotidiana se vincula con la noción de reproducción social y la posibilidad de apropiación de los sujetos. Según define la autora, la vida cotidiana es “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales a su vez crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller 1994: 19).

Para este análisis, que incorpora con especial interés la dimensión cotidiana de la vida de los sujetos, tomaremos como recorte el trabajo de campo realizado en barrios ubicados en la Zona Norte del Gran Buenos Aires, a 30 Km de la ciudad capital.³ Se trata de un conjunto de asentamientos populares que, además de ubicarse en las márgenes más contaminadas del Río Reconquista, se encuentran en un corredor industrial, de no muy amplias dimensiones, pero relevante por la ubicación que tiene, de importantes frigoríficos, industrias menores, que en los años noventa se convirtieron en centros de distribución (de la industria de los lácteos, indumentaria, entre otros) y que dejó como consecuencia a un alto porcentaje de la población desempleada.

La metodología empleada durante la indagación combinó la realización de entrevistas cualitativas con la observación participante. En el transcurso del trabajo de campo, progresivamente nos hemos vinculado con distintos espacios de la vida barrial. Entre otros, hemos registrado distintas dimensiones de la cotidianidad en centros de salud, espacios dedicados al complemento alimentario (“comedores” y “merenderos”), instituciones ligadas a la religiosidad (sobre todo capillas y templos evangélicos), ONGs (ligadas con el problema del género, la vivienda, la regularización de tierras).

Junto con la observación, el análisis que presentamos se basa en las entrevistas cualitativas que realizamos a educadores y padres⁴ de los niños de los

3 Se denomina Gran Buenos Aires al conglomerado urbano formado por la Ciudad de Buenos Aires y 24 partidos del Gran Buenos Aires. Esta zona se caracteriza porque en ella se concentra un tercio de la población total de nuestro país, Argentina (total del país: 36.260.130 habitantes, según censo 2001).

4 Desde nuestra perspectiva de trabajo, seguimos la tradición antropológica de diferenciar “progenitor” (quien engendra) del papel social de “padre”/“madre” (Zonabend 1986; Fonseca 1998).

barrios investigados, muchas de ellas efectuadas a través del enfoque biográfico.⁵ 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 marcatorios de su cotidaneidad (Berteaux 1999). 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 del nivel de los procesos más estructurales con la dimensión subjetiva y de las prácticas de los sujetos entrevistados (Berteaux 1999; Chirico 1992).

En los apartados que siguen nos dedicaremos, en primer lugar, a documentar las concepciones que tienen los adultos vinculados con los niños en la esfera doméstica, acerca de la “responsabilidad parental”. Luego nos dedicaremos al análisis de los procesos de producción más amplios que suponen estas concepciones y la construcción de ideas sobre la distribución de responsabilidades y obligaciones sociales en torno al cuidado infantil que tiene lugar por parte de otros actores sociales, siempre en atención a los cambios y correlación de fuerzas en el escenario social y a la vida cotidiana de los sujetos.

LA PRODUCCIÓN SOCIAL DE UN “PADRE RESPONSABLE” DESDE LAS PERSPECTIVAS DE LOS TUTORES DE LOS NIÑOS

Como dijimos al comienzo del artículo, en el transcurso de nuestro trabajo de campo en la Zona Norte del Gran Buenos Aires, nos contactamos con un número importante de “padres” y “tutores” que enviaban a sus hijos a los espacios escolares en los cuales estábamos investigando.⁶ Nos estamos refiriendo a la escuela común y a un conglomerado heterogéneo de espacios comunitarios, tales como centros de “apoyo escolar” y centros culturales, dedicados entre otros, a acompañar a los niños en el cumplimiento de las tareas solicitadas por la escuela y a ofrecer actividades de esparcimiento y complemento alimentario.

Los “actos escolares”, los festivales, las reuniones planificadas especialmente para “los tutores” de los niños y las muestras de trabajos que organizaban las escuelas y los centros comunitarios, fueron eventos relevantes que nos permitieron interactuar de manera sostenida con los adultos que tenían en esos momentos a su cargo el cuidado de niños y niñas en edad escolar. Se trataba de hombres y mujeres cruzados casi todos ellos por períodos prolongados de desocupación laboral y un marcado deterioro en las condiciones de vida material. Mientras un alto porcentaje era receptor de los subsidios estatales

5 Se trata de un total de 38 entrevistas en profundidad. Respecto a los tutores: 18 de las entrevistas las realizamos a mujeres y 10 a hombres.

6 En adelante aludiremos indistintamente a “padres” y “tutores” en función de cómo ambas categorías fueron fusionadas por parte de nuestros entrevistados, quienes además las utilizaron en procesos activos de autoadscripción como “protectores”, “cuidadores” y “responsables” de los niños.

de trabajo transitorio y complemento alimentario, muchos mantenían – y aún siguen manteniendo – actividades tradicionales de “changas”, “cartoneo” y “cirujeo”.⁷

Un hecho frecuente, sobre todo a inicios del trabajo de campo, fue que las entrevistas a los padres y/o encargados de los niños las realizáramos en los espacios comunitarios de atención de la infancia y no en la escuela. En simultáneo con ello, otra opción metodológica fue no situar como eje central de las entrevistas a la educación y la escolarización de los niños sino iluminar estas dimensiones desde distintos tópicos, significativos para los propios sujetos, y vinculados con múltiples aspectos de su cotidianeidad. Nuestra intención en estas entrevistas estaba centralmente puesta en recuperar los puntos de vista de los adultos respecto a diversos aspectos que hacen a los modos de vida familiares y los niños.

Sin embargo, como expusimos, un hecho relevante en los intercambios con los tutores de los niños, sobre todo los iniciales, fue el énfasis que los adultos pusieron en enumerar y remarcar las numerosas acciones que “realizaban” y que suponen un “interés” en los niños. Hay que remarcar que muchas de estas acciones estaban vinculadas a la escolarización de los hijos.

Nos referimos a cómo en el inicio de las entrevistas, fueron varios los tutores que enfatizaron su lugar “paternal/maternal” en la educación infantil, utilizando para ello enunciados tales como:

Señorita, los chicos estaban un poco flojos en la escuela, pero ahora andan bien, yo le miro los cuadernos, siempre, y voy a todas las reuniones que me mandan a llamar en la escuela, siempre que puedo yo estoy ahí [entrevista a madre de tres niños, año 2003].

Doña, yo trato de mandarlos siempre prolijitos a la escuela, a veces no tenemos para lavar pero yo siempre trato de mandarlos bien. Bien peinados y con ropa limpia. A principio de año me gusta que estrenen guardapolvo nuevo. Siempre estoy atenta a las cosas de la escuela [entrevista a madre de cinco niños en edad escolar, año 2002].

Junto con ello, no fueron menos relevantes los dichos que los hombres y las mujeres nos transmitieron acerca de formas más generales en torno al cuidado, que en la mayoría de los casos aludieron a hábitos de higiene, la salud y protección de los niños ante ciertos peligros, como lo testimoniaron varios 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.

Nosotros tenemos pocas comodidades, pero con mi marido siempre le insistimos que estén limpios. Acá en el barrio muchos chicos andan así nomás y sus papás no se fijan en la buena presencia ni les inculcan hábitos [entrevista con una madre en el Barrio Reconquista, año 2004].

Con mi señora estamos atrás de los chicos, les marcamos bien la hora de los juegos y de los deberes, que deben llegar temprano a casa y no quedarse vagueando como hacen otros chicos del barrio [entrevista con un padre de cinco hijos en edad escolar, año 2005].

Con estas referencias, no estamos afirmando que los tutores expresaran estos enunciados como si los mismos constituyeran un bloque homogéneo,⁸ ni que sostuvieran sus ideas sobre el cuidado infantil sin variaciones en el tiempo. Nos estamos refiriendo a cómo la situación de entrevista fue, entre otros, un evento relevante para dejar al descubierto un conjunto de categorías sociales sobre el cuidado de los niños que, según consideramos, contribuye a complejizar el análisis que nos proponemos sobre la producción social de las “obligaciones” y “responsabilidades” parentales en contextos atravesados por la desigualdad.

En primer lugar, las referencias de las madres y los padres sobre los “cumplimientos” y las “obligaciones” en torno al cuidado infantil se destacan por poner en jaque, como decíamos, un conjunto de discursos sociales y académicos que insisten en remarcar la “falta de capacidad” de los sectores populares para construir posiciones y discursos, por ejemplo, respecto a la educación formal. Según algunos estudios, en América Latina, desde sus inicios, la escuela difundió un modelo de socialización que exigía un capital cultural que los sectores populares no poseían (Tenti Fanfani 1992). Desde estos enfoques, centrados en el conflicto entre capitales culturales (el de “la escuela” y el de “la familia” de sectores subalternos), la variable fundamental (y casi exclusiva) vinculada con el acceso diferencial a la educación tiene que ver con las condiciones materiales y culturales de las familias (Tenti Fanfani 1992; López y Tedesco 2002).

Como dejamos entrever al comienzo, a contrapartida de muchas aproximaciones al tema, los dichos que nos transmitieron los tutores no pueden interpretarse como productos lineales, ni como construcciones ancladas en una “cultura de origen” ni como “tradición fija”. En buena medida, los enunciados que los padres nos transmitieron sobre el “interés” y la “participación” en la crianza y la educación infantil fueron recuperados por nuestros entrevistados en términos que legitiman procesos de construcción más amplios. De hecho

8 Al respecto un análisis en profundidad nos informaría posiblemente sobre las diferencias entre los discursos que construyen “los padres” y “las madres”, cuestión que no tomaremos en este artículo.

la mayoría de los hombres y mujeres con los cuales conversamos realizaron formas socialmente convenidas “de ser padres” aún en situaciones definidas como de “adversidad”, tales como son la práctica de cirujeo, el hacinamiento, alcoholismo e involucramiento en actos delictivos:

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 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 [entrevista con un padre, Barrio Reconquista, año 2003].

Ahora, lejos de pensar estos enunciados como meras instancias de consentimiento pasivo,⁹ distintas situaciones del trabajo de campo terminaron por darnos argumentos sobre este conjunto de prácticas – altamente activas – del adulto que lo lleva a constituirse, al menos a nivel de discursos y prácticas determinadas, en un “padre responsable”. Muchas de estas situaciones tuvieron que ver con instancias del trabajo de campo, quizás más ajustadas a momentos de sociabilidad compartidos con los tutores en los espacios domésticos, que pusieron “en jaque” esta exaltación de la responsabilidad parental construida por los propios adultos. En tal caso, la realización de las entrevistas a los padres de los niños en sus domicilios particulares nos brindó importantes elementos para reconstruir desde distintas aristas esta configuración de un “padre responsable”.

En diversas instancias del trabajo de campo, fue significativo no sólo que se produjeran comentarios “informales” en los cuales los adultos relativizaban frente a los niños varios “pedidos” de la escuela, sino que también muchos padres se mostraran críticos a algunas decisiones escolares, usando para ello algunos chistes e ironías. En este registro sobre los posicionamientos activos de los padres, también fueron significativos los momentos en los cuales los tutores nos manifestaran decisiones (domésticas) que no necesariamente hacían explícitas en los espacios de escolarización. Entre ellos no nos pasaron desapercibidos los comentarios que reiteradamente nos hicieran los padres sobre la resolución de, por ejemplo, problemas de salud de los niños, utilizando para ello prácticas no convencionales de curación (con plantas medicinales o visitando al “curandero”), cambios en los controles o tratamientos, muchas veces

⁹ Acerca del “consentimiento”, resultan sugestivos los planteos de Michael Burawoy (1989). El autor, intentando sortear las limitaciones de las teorías “del consenso” (funcionalista) y las “del conflicto”, inscribe los procesos de consentimiento – dentro de la producción capitalista, su objeto de indagación – en un terreno diferente, en contemplación de los procesos de lucha y negociación, que se desarrollan dentro de los límites definidos por los procesos estructurales y la participación activa de los sujetos (explotados).

convenidos con los médicos, o la búsqueda de ayuda para la ejercitación escolar por fuera de los dispositivos reconocidos para ello.

En definitiva, consideramos que la recuperación de las visiones de los tutores de los niños es de gran importancia para el análisis que nos estábamos proponiendo sobre los sentidos que se construyen en torno a la responsabilidad parental. En nuestra indagación nos habilitó al menos a dos interrogantes: ¿En vinculación con qué procesos y espacios sociales más generales se configuran las nociones e iniciativas parentales en torno a la crianza y la educación infantil? y ¿Cuáles son las condiciones sociales contemporáneas a través de las cuales los distintos actores sociales producen sus discursos e iniciativas sobre la responsabilidad parental? En lo que sigue pretendemos dar algunas respuestas a estos interrogantes.

LA PRODUCCIÓN SOCIAL DE UN “PADRE RESPONSABLE” COMO CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA Y RELACIONAL

Los registros reconstruidos a partir de las observaciones y entrevistas que realizamos durante el trabajo en terreno nos permiten sostener que los adultos, al momento de explicitar sus concepciones sobre la crianza y la educación de los niños, recuperan creativamente los repertorios – cambiantes y dinámicos – que tienen a mano. Y si bien las condiciones de vida materiales juegan un lugar relevante en las elecciones y decisiones parentales, las definiciones y prácticas de los adultos relativas a su responsabilidad para con los niños parecen estar vinculadas más bien a las experiencias y las significaciones que los mismos otorgan a las condiciones que les tocan vivir, sean éstas referidas a lo económico, lo social y lo barrial (Santillán 2006).

En el desarrollo de la antropología, una serie de estudios centrados en los grupos sociales que habitan en contextos de pobreza urbana han puesto el foco en las “formas de vida” y los “valores” de los sujetos, entendiendo estos valores como explicación misma de sus condiciones de desigualdad. Una evocación inmediata de este tipo de explicaciones es la categoría ampliamente difundida de “cultura de la pobreza” formulada por Oscar Lewis en 1959, que remite a los “estilos de vida” que, transmitidos de generación en generación a través de la socialización familiar, implican la perpetuación misma de la pobreza de ciertos grupos sociales (Lewis 1972). Popularizado luego por un conjunto de autores, este concepto de una cultura de la pobreza pone énfasis en supuestas características de los oprimidos y pobres (entre otras la desintegración del grupo, la resignación, el fatalismo) omitiendo sin lugar a dudas las condiciones estructurales de la opresión.

Como sabemos, más adelante, en las ciencias sociales, la categoría “marginalidad” se utilizó para aludir a fenómenos – diversos entre sí – ligados con la pobreza, entre ellos, a los estilos de vida de quienes residen en los asentamientos

urbanos ubicados en las periferias, así como a los modos de sobrevivencia de los sectores subalternos y a los grupos sociales que no participan plenamente en el aparato productivo (Lomnitz 1975). Otros enfoques se centraron también en la “marginalidad cultural” aludiendo con ello a las formas de organización social de determinados sectores que se alejan de los valores de la sociedad global. Al respecto, la categoría forjada entre los setenta y ochenta de “under-class” pretendió aludir a las “subculturas” que se encuentran en las grandes urbes entre las cuales es posible reconocer parámetros de *normalidad/anomalía* (Monreal 1996).

A contrapartida de estos planteos, las definiciones que los tutores y padres entrevistados nos informaron sobre el “cuidado infantil”, no sólo no siguen linealmente los parámetros de una suerte de “cultura de origen”, sino que las mismas tampoco se ajustan necesariamente a pautas sociales compartidas. Podemos decir que los esfuerzos que la mayoría de nuestros entrevistados hicieron para diferenciarse de sus vecinos y familiares así como el abanico heterogéneo de prácticas que relevamos con relación a la educación infantil van en la línea de este último argumento.

Como lo hemos podido constatar, en buena medida los discursos y las prácticas de los padres surgen al calor de las vinculaciones que los adultos establecen con diversos espacios que exceden el mundo “privado” de la vida doméstica. Los padres de los niños, aún bajo condiciones de subalternidad, recuperan selectivamente los repertorios que se forjan, siempre en forma dinámica, en distintos espacios sociales. Esta no es una cuestión menor de atender por cuanto pone en entredicho la relación inmanente que la modernidad produjo entre el “ámbito doméstico” como ámbito restringido a “lo privado”. ¿Cuáles han sido las referencias más frecuentes de estas interrelaciones entre nuestros entrevistados?

La presencia prolongada en la Zona Norte del conurbano nos permitió el reconocimiento de diversos “contextos de interacción” (Achilli 2000) que reúnen en tal caso a “padres” y “madres” con determinados espacios sociales que se inscriben en el barrio (instituciones religiosas, políticas-partidarias, comunitarias) y desde los cuales, según entendemos, se articulan sentidos significativos en torno a la “educación del niño”.

Entre otros, el culto evangélico y/o de “renovación católica”, los espacios de complemento alimentario, la inserción en distintos movimientos sociales (como los surgidos a partir de la desocupación, por ejemplo) y grupos autogestionados que trabajan distintas problemáticas (como la cuestión de género), son sólo algunas de las esferas que nuestros entrevistados marcaron como significativas al momento de tomar decisiones sobre la crianza y cuidado de los hijos (Santillán 2007b). En las referencias de los padres entrevistados, fue frecuente que ellos nos comentaran: “ahí, en el templo, aprendí a cuidar mas a mis hijos”, “las reuniones con las otras mujeres a mí me sirvieron para mejorar

el cuidado de los chicos”, “las reuniones con los vecinos te sirven para muchas cosas, entender las condiciones que tenés y también cómo educar mejor a tus hijos”.

Dentro de los espacios barriales, en donde los padres se vinculan con actores sociales por fuera de la vida familiar, no podemos soslayar el lugar de la escuela común. Es frecuente que las indagaciones referidas a las relaciones entre las familias y las escuelas aludan a ambas instituciones desde visiones que las presentan como dicotómicas. Sin embargo, como advierten también otros estudios (Neufeld 2000; Achilli 2003; Cerletti 2007), los sentidos producidos por los padres de los niños tienen muchas veces como fuente los postulados que circulan en los espacios formales de escolarización.

Como anticipamos en la introducción, en la escuela se divultan definiciones y expectativas bien delimitadas sobre el papel que deben cumplir los padres en la educación y la escolarización de los niños. En tal caso, los discursos que los docentes de las escuelas nos ofrecieron a lo largo de la investigación incluyeron visiones claramente recortadas sobre la responsabilidad parental. Se trata de una batería de afirmaciones que, no sólo quedan expuestas en un conjunto – por cierto bastante amplio – de reclamos y demandas que cotidianamente los maestros formula, sino que sobresalen por encerrar en sí nociones determinadas sobre la “educación infantil”.

Desde la visión de muchos docentes, los tutores de los niños deben cumplir hoy un conjunto diversificado de acciones. Un rasgo particular de la época actual es que a los requerimientos tradicionales (por ejemplo que las familias sepan conducir a los niños por la “buena senda” y la “moral”), se les sumaron nuevos reclamos tales como que los tutores intervengan en acciones que, en buena medida, se ligan con los “aprendizajes” y la “instrucción”. Entre otros se trata del reclamo de que las familias estén al tanto del rendimiento de los niños en las materias escolares y que cumplan con los materiales necesarios para el estudio; también que acompañen a sus hijos en la resolución de los deberes y colaboren en la búsqueda de información complementaria. Para los maestros cobra mucha importancia también la presencia física (y no sólo “simbólica”) de los padres en la escuela. De allí que es usual que los maestros califiquen la responsabilidad parental a partir de la asistencia efectiva de los tutores en las reuniones y los actos escolares. El no cumplimiento de estas obligaciones es vivido en los escenarios escolares con desconcierto y mucha preocupación.

Se trata de una preocupación del magisterio que según consideramos debe situarse en el contexto actual marcado por profundos cambios sociales y por la fragilización en las condiciones de trabajo de los docentes en nuestra región. Pero también constituye una preocupación que encierra varios sobreentendidos. Uno de ellos es suponer que los “requerimientos” para una buena educación – aún con sus variaciones en el tiempo y el espacio – son universalmente

“conocidos”, “acordados” y “aceptados” por quienes participan de un modo u otro en los procesos de escolarización de los niños.

No debemos soslayar que en nuestro país, como sucedió en el resto de los Estados modernos occidentales, la educación sistemática de los niños en escuelas implicó la configuración (e imposición) de una división de tareas entre el orden “doméstico” y el espacio “público”. Junto con ello se fue erigiendo un sistema sofisticado, que además de derechos (a la educación por parte de los niños) estableció “deberes” y “obligaciones” a ser cumplidos por los tutores. Todo un conjunto de adjudicaciones que en muchos de los casos no fue representativo de los intereses (de clase, étnicos) de determinados conjuntos sociales; en nuestro país: los aborígenes, las clases subalternas, los migrantes (Puiggrós 1992).

Otro supuesto que encierran las demandas y los reclamos que hoy se ponen en juego respecto a la responsabilidad parental es considerar a la “educación infantil” como forma restringida a determinadas experiencias formativas (por ejemplo la escolarización), dejando con ello afuera a otros modos de instrucción/preparación cultural. Sin dudas, un hecho advertido por varios estudios ha sido la progresiva extensión/legitimación de la escolarización occidental y masiva como la forma (casi exclusiva y única) de “educación” (Levinson y Holland 1996; Neufeld 2000). A partir de allí un conjunto importante de iniciativas parentales referidas al cuidado infantil (tales como preocuparse por la reproducción cotidiana de los niños, la alimentación, el espaciamiento, etc.) al no quedar estrechamente encuadradas dentro de las necesidades de la escolarización común son, de algún modo u otro, desestimadas como tales.

Por cierto que en nuestra región, en un largo proceso que implicó articulaciones y tensiones entre el “orden privado” y el “orden público”, la autoridad de la “escuela”, a través de la figura del maestro, se sobreimprimió a la autoridad doméstica (Carli 2002). Este proceso tuvo lugar sobre todo a través de la difusión de imágenes idealizadas sobre la “familia” y la “buena vida familiar”. En nuestro país, con relativa rapidez, dentro y fuera de la escuela, se fue imponiendo un modelo de familia que, en definitiva, representaba a las familias de las clases medias urbanas, más bien pertenecientes a las primeras generaciones de argentinos, hijos de inmigrantes que se vanagloriaban en formar parte del conjunto social que logró cierto ascenso social (Moreno 2004).¹⁰

Ahora, y como lo aporta la historiografía de la educación, lejos de dar por sentada esta correlación entre las familias y las instituciones dirigidas a la infancia, el papel asignado a los adultos no viene de suyo ni se ha mantenido con los mismos sentidos a lo largo del tiempo. De hecho la organización del

10 Se trata en definitiva de la ponderación de un núcleo familiar compuesto por un matrimonio permanente, con su prole, viviendo bajo un mismo techo, y en donde los papeles sociales (del género y la generación) estuvieran bien definidos.

sistema masivo de escolarización hacia fines del siglo XIX implicó en nuestro país un debate y también una decisión política acerca del papel de los padres en la educación formal.

Como es posible prever, las condiciones de posibilidad para la recuperación y resignificación de los discursos hegemónicos acerca de la “responsabilidad materna” y “paterna” no se mantienen fijas en el tiempo. Por ello volvamos con nuestra pregunta ¿Cuáles son las condiciones contemporáneas para la producción social de un “padre responsable”? En el siguiente apartado nos interesa profundizar en torno a la construcción de sentidos sobre la responsabilidad parental teniendo en cuenta algunos rasgos específicos del escenario social actual, entre ellos, las redefiniciones en las relaciones entre lo “público” y lo “privado” que ya venimos aludiendo, y que se tornan por cierto sensibles en los espacios cotidianos de encuentro de los sujetos.

LA PRODUCCIÓN SOCIAL DE UN PADRE RESPONSABLE EN LAS REDEFINICIONES CONTEMPORÁNEAS EN LAS RELACIONES ENTRE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO

En el proyecto de la modernidad (urbana y occidental), el buen cuidado y la educación de la infancia no sólo se fundamentaron en la separación (vista además como necesaria) entre un espacio público (como la escuela) y un espacio privado (el hogar), sino a través de la división entre los “saberes especializados” – de los médicos y la pedagogía – y los “saberes legos” – ligados a los lazos de proximidad, la vecindad y la familia (Gélis 1990; Donzelot 1999). También, como vimos, en el curso de la modernidad, se fue consolidando un repertorio más o menos definido sobre las “responsabilidades” y “obligaciones” en torno al cuidado infantil.

Como mencionamos en el apartado anterior, uno de los aspectos sobresalientes del momento actual está marcado porque en los espacios escolares, entre otros, los padres de los niños son interpelados a través de “responsabilidades” y “obligaciones” que en muchas ocasiones incluyen nuevas acciones (por ejemplo colaborar con la actividad pedagógica, asistir a los actos escolares, complementar la información de la escuela). Tal como lo constatamos en la indagación en terreno, estos reclamos no están exentos de cruces y tensiones que se generan en los encuentros concretos entre tutores y educadores.

Ahora, consideramos que la complejidad actual respecto a la adjudicación de “responsabilidades” y “obligaciones” en torno a la educación infantil no se reduce solamente a un “acrecentamiento” y “cambio” en el tipo de “demandas” que los educadores realizan a las familias (y viceversa). Más bien sostendemos que, en las últimas décadas, las definiciones sociales sobre el papel que debe cumplir cada institución se configuran en el marco de una recuperación compleja y paradojal de cambios que tuvieron lugar en dimensiones claves

para el cuidado infantil. Entre ellas sobresalen las redefiniciones de las relaciones entre lo “público” y “privado”, que nos interesan en términos de cómo las mismas operan (o son apropiadas) a nivel de las representaciones y las prácticas de los sujetos.

Como lo ha desarrollado una extensa bibliografía, la distinción entre “lo público” y “lo privado” constituye una de las grandes dicotomías que recorre la historia del pensamiento político y social de Occidente (Bobbio 1999; Grassi 1999). Surgida en el campo jurídico y de los derechos, esta dicotomía cobra relevancia por el impacto que ha generado en el imaginario social y por su desplazamiento y uso a diversos aspectos y dimensiones de la vida cotidiana.

Las expresiones de lo “público” y lo “privado” constituyen, como sabemos, términos polisémicos y su definición dependerá en definitiva del criterio que se toma en consideración (Grassi 1999). Cuando la referencia es la “naturaleza” del poder, “público” suele utilizarse para designar todo aquello ligado a la dimensión coactiva/colectiva del Estado, mientras que lo “privado” se utiliza para dar cuenta del espacio de los particulares que se sustraen de lo estatal (Bobbio 1999). Siguiendo a este autor, si lo que se considera no es la naturaleza sino la “publicidad” del poder, lo público suele definirse como lo manifiesto, lo expuesto a miradas y juicios externos, mientras que lo privado implica la esfera de lo íntimo/familiar y también el espacio de la autoconciencia (Bobbio 1999).

En la tradición de la filosofía y la política de Occidente, la diferenciación entre lo público y lo privado se ha equiparado con la diferenciación entre el mundo político (“público” o espacio de “los hombres”) y el mundo “doméstico” (“el hogar” o espacio de las mujeres). Tal como lo exponen los estudios anclados en la perspectiva de género, esta homologación “doméstico/privado” no sólo produjo en el imaginario social la legitimación del ejercicio generalizado del poder de los hombres sobre las mujeres, sino la idea de una separación entre lo “doméstico” y la estructura “política” de la sociedad, reduciendo a la “familia” al orden de “lo natural” y “lo moral” (Collier, Rosaldo y Yanagisako 1997).

Tal como daremos cuenta en los párrafos que siguen, en la realidad de muchos hombres y mujeres que habitan las barriadas populares, los mandatos sobre la responsabilidad materna y paterna se inscriben en un movimiento particularmente dual de las relaciones entre “lo público” y “lo privado”. Decimos movimiento dual por cuanto, por un lado, se trata de una suerte de desdibujamiento de los límites entre “lo público” y “lo privado” que tiene lugar, entre otros, a partir de la implementación de un conjunto específico de políticas estatales. En simultáneo, este desdibujamiento tiene como contracara el mantenimiento “vivo”, a nivel de las representaciones de quienes intervienen en el “cuidado de los niños”, de las separaciones de estas dimensiones tal como se configuraron en la modernidad. Pasaremos a describir estos movimientos en detalle.

En los escenarios que investigamos, el desdibujamiento de las fronteras entre lo “público” y lo “privado” tiene lugar a través de, al menos, dos procesos que

se dan en simultáneo. Por un lado, en Argentina, en diversos espacios ligados con lo público (como la escuela), en los últimos años se intensificó la incorporación de iniciativas comúnmente comprendidas dentro del ámbito “doméstico”. En las escuelas que conocemos los niños no sólo reciben un refuerzo alimentario sino que son controlados en peso y talla, reciben vestimenta y calzado y se concretan las renovaciones, por ejemplo, de los documentos oficiales de identidad, todo un conjunto de cuestiones que en otras clases sociales son de competencia casi exclusiva de las familias. Y si bien la escuela históricamente fue un lugar privilegiado para la organización de la asistencia social (Thisted 2006), en las últimas décadas la asistencia a los “grupos vulnerables” se ha intensificado y comprometido más de lleno a la práctica docente.

Por otro lado, en un conjunto importante de barrios ubicados en el Gran Buenos Aires, la presencia del Estado se ha hecho más visible, sobre todo a partir de la implementación de las políticas de tipo compensatorio que marcan a la región y de sus “mediadores”: los “técnicos” y “referentes barriales” (que suelen organizar la distribución de los beneficios). Como otros autores advierten, este movimiento está en consonancia con algunas particularidades que adquieren las formas contemporáneas de intervención estatal, ausente en algunas esferas de la vida social, pero penetrando con más fuerza en los ámbitos cotidianos de los sujetos (Trouillot 2001).

En los espacios de encuentro cotidiano de los sujetos, estos movimientos no se producen exentos de tensiones. Algunas de estas tensiones se ligan con la distribución que estamos aludiendo sobre las “responsabilidades” y “obligaciones” parentales. ¿En qué consisten algunas de estas tensiones y/ó nuevas orientaciones en torno a las asignaciones diferenciales de responsabilidades?

En primer lugar, según hemos registrado, en los contextos escolares, las definiciones de los docentes acerca de cuáles deben ser las “obligaciones parentales” (la mayoría ligadas a la esfera “pedagógica” o de la “instrucción” propia de la escuela) suceden en un escenario de progresiva desestimación de los padres como “responsables” de los hijos. Un discurso que se generaliza es la advertencia, por parte de educadores y otros trabajadores sociales, de la progresiva “desresponsabilización” paterna y materna, sobre todo cuando es la escuela (u otra institución pública) quien se “ocupa” de actividades propias del “ámbito doméstico” (como ya mencionamos: proveer alimento, vestimenta, calzado y control médico a los niños). Como nos lo testimoniaba Valeria, una maestra de una de las escuelas que visitamos:

Las familias de esta escuela no le dan mucha importancia a las cosas de los chicos, los mandan solos a la escuela, o no se preocupan de los útiles. Yo a veces me pregunto: “Pero pucha, yo no soy la mamá y el papá y le tengo que traer goma, plasticola, lápiz.” Los chicos insisten en “dame esto, dame otro”,

yo no soy la mamá y el papá, yo traigo si puedo, pero yo trabajo acá! [con énfasis], yo vengo acá a enseñarles. ¿Dónde están los padres? [entrevista con una docente de escuela, con 15 años de antigüedad en el cargo]

En simultáneo, para muchos tutores, las iniciativas en torno a la educación de los hijos se juegan a través de nuevos sentidos y marcos de referencia. No sólo porque muchos de los reclamos que circulan sobre “el lugar de las familias” en la educación infantil quedan fuera de las posibilidades de muchas de ellas, sino porque la “demostración” del “interés” y el “cuidado” se juega simultáneamente con la disputa de los padres por el acceso a beneficios que son cruciales para las familias y que se implementan a través de distintos programas estatales dentro de los espacios dirigidos a la infancia. Traemos un breve fragmento de una nota de campo elocuente de esta última cuestión:

María [nuestra entrevistada] esperaba que la preceptora de sus hijos se desocupara. A la vez estaba dudosa, no sabía si acercarse a la dirección de la escuela para ver la posibilidad de que le entreguen otro par de zapatillas para su hijo porque las que le habían dado el mes pasado se le rompieron. En realidad, también podía pedirlas golpeando la oficina de la trabajadora social. Pero no sabía qué hacer. En definitiva, como me comentó María, también podía ahorrar tiempo y pedírselas a la preceptora cuando la atendiera. Ella estaba preocupada porque Damián, su hijo, se ausentaba de algunas clases sin su consentimiento. La preceptora ya la había llamado para saber qué andaba pasando en la casa [...] María me cuenta que con la preceptora tiene mucha confianza. Ella fue la maestra de sus hijos mayores y le sorprende cuando la preceptora le insiste que debe haber un problema en la casa. Según María en la casa está todo bien, el marido no les pega ni es violento con los chicos. El único problema en casa es la falta de dinero. María lamenta que por el mal comportamiento de Damián se queden sin recibir ayuda. Ella me cuenta que recibe mucha ayuda de la escuela, siempre la recibió, pero mucho más ahora que están pasando la crisis [nota de campo en el Barrio Reconquista de Tigre, año 2002].

Ahora, continuando con el análisis, lo que nos interesa traer aquí es cómo las definiciones sociales sobre las “responsabilidades” y “obligaciones” en torno a la infancia cobran sentidos particulares, tanto adentro como fuera de las instituciones formales. Y ello porque los modos de intervención del Estado en nuestro país, orientados hacia la descentralización y focalización, contribuyeron en un desplazamiento de las demandas y la gestión de las políticas sociales hacia los barrios.

Según pudimos reconstruir a lo largo de la indagación, un conjunto, para nada desestimable, de actores sociales construyen, por fuera de las instituciones

tradicionales, ideas y nociones sobre cuáles deben ser las “responsabilidades” y “obligaciones” que deben cumplir los progenitores y padres de los niños. Un espacio particular para ello lo constituyen, por ejemplo, los momentos de distribución de los beneficios de programas estatales, casi todos ellos de tipo compensatorio y a cargo de los referentes barriales seleccionados para esta función.

En los barrios de la Zona Norte del Gran Buenos Aires, como sucede en el resto del país, existen un número significativo de programas estatales destinados a la asistencia social que se implementan desde hace algunos años a nivel barrial y que tienen como principales receptores a trabajadores desocupados, a madres y a niños. Entre estos programas, los planes sociales de complemento alimentario cobran por cierto una fuerte visibilidad a nivel local. Por ejemplo, el Programa Más Vida, implementado a través de la colaboración voluntaria de un grupo de vecinas (las “manzaneras”), sobresale por la centralidad que adquiere como ordenador de distintas prácticas y relaciones cotidianas al interior del barrio (Neufeld *et al.* 2002).¹¹ Todo ese conjunto de cuestiones condensa, como veremos, la puesta en juego de percepciones y producción de sentidos sobre la “responsabilidad parental”.¹²

Como pudimos registrar, los momentos de “entrega” de los beneficios son instancias en las cuales no sólo se producen interacciones significativas entre “beneficiarios” y “referentes”, sino un conjunto de valoraciones, reconocimientos mutuos, y también diferenciaciones que, en definitiva, tienen lugar entre pobladores que habitan en un mismo barrio. En tal caso, en los momentos de la distribución de la mercadería, los referentes barriales construyen una batería de valoraciones, por ejemplo, sobre los grados de “merecimiento” de los beneficiarios respecto al subsidio recibido. Según lo pudimos constatar, en buena medida, son valoraciones fuertemente ancladas en concepciones socialmente difundidas acerca de la “buena vida” y “moral” familiar.¹³ Estas

11 El Programa Más Vida es un programa del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires que consiste en la entrega de alimentos básicos a grupos económicamente desfavorecidos que tengan hijos hasta los seis años y/o embarazadas, y en 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.

12 Para el reconocimiento de los actores sociales que intervienen en la construcción de sentidos sobre la responsabilidad parental, si bien tomaremos el caso de los programas de asistencia alimentaria (y sus mediadores), en nuestra zona de estudio en la Zona Norte del Gran Buenos Aires, no podemos soslayar el lugar que ocupan voluntarios y representantes de las Iglesias Católica y Evangélica, y también de un espectro heterogéneo de ONGs y fundaciones ligadas con la caridad.

13 Según los mediadores de los programas sociales con quienes conversamos, un receptor no está en condiciones (o sus condiciones son muy dudosas) de recibir la “ayuda” si se levanta “tarde”, “no tiene limpios a los hijos”, “no lleva a los niños seguido a la salita”, “no los llevan en forma y tiempo a la escuela” y si “no demuestran afecto ni interés en los niños” (recuperamos y ordenamos los ítems según la frecuencia con que aparecieron y la importancia que le otorgaron los entrevistados).

valoraciones se ponen de manifiesto a través de consideraciones sobre cómo deben desarrollarse, por ejemplo, los momentos de descanso, el trabajo, la disciplina, el cuidado de los niños y la higiene del hogar. Así lo exponía una referente barrial que entrevistamos:

La gente que recibe el plan [Más Vida] es muy necesitada, como estamos todos, yo también. Acá las mujeres cumplen con el horario pero muchas veces queda el sobrante. Y después te aparecen a las once de la mañana como si nada. Yo a veces pienso, si vos estás preocupada por tus hijos, los cuidás y los querés, y vas a estar acá a las ocho en punto. Por supuesto que te puede pasar algo, así que yo veo. Cuando yo sé que a la madre le pasó algo, trato de guardarlo lo que más puedo. O cuando es una madre que se ocupa. Vos te das cuenta. Pero con algunas mujeres no sabés qué hacer. Hay una mujer que tiene a los chicos así nomás, vos los ves siempre en la calle, andan sucios. Y no se trata de necesidad. Yo cuando cruzo la ruta ahí la veo comprando cositas, cuando la parroquia hizo el festival iban cada dos por tres a la parrilla a comprarse algo. Yo no le voy a dar de baja del plan pero si no viene a término prefiero que la leche la tenga otra madre que lo necesite y se ocupe de los hijos, no? [entrevista con Marta, referente barrial del Plan Más Vida en el distrito de San Fernando]

Como han señalado otros estudios, en las últimas décadas, en el marco de los procesos de redefinición del Estado, las políticas sociales comienzan a configurarse en instrumentos centrales en la organización de las sociedades contemporáneas (Shore y Wright 1997). Se trata, por cierto, de una nueva orientación de las políticas que actúan sobre y a través de la agencia y la subjetividad, y también como formas siempre reactualizadas de “tecnologías del poder” (Shore y Wright 1997), es decir a través de modalidades en las cuales el poder se oculta en sus propias operaciones (Foucault 1989).

Según nuestros registros de campo, en las villas y los asentamientos populares, un número relevante de mujeres y hombres se ven compelidos, dentro y fuera de las instituciones tradicionales (la escuela, centros dedicados a la salud) al cumplimiento (y evaluación) de un conjunto de prácticas que los pueden hacer constituir – o no – en “padres responsables”. Uno de los aspectos que juega en esta construcción a nivel barrial es, como estamos refiriendo, el “merecimiento” por la política o beneficio recibido. En nuestro país, Argentina, el requisito de la contraprestación y el “merecimiento” por algún beneficio social recibido no es novedoso. Como señalan otros estudios, la asistencia social, constituida como sector estigmatizante y residual del desarrollo de los derechos ligados al trabajador, incluyó en nuestra región el interés, por insistencia de las élites, de privilegiar la “enseñanza” y el “consejo”, antes que la “ayuda” (Grassi 2003).

Consideramos que, en forma sugestiva, se trata de una construcción (en torno al “merecimiento”) que en los momentos actuales adquiere rasgos particulares. Decimos esto porque, a contrapartida de otras modalidades de distribución de la “asistencia”, en las barriadas populares, quien recibe el “beneficio” suele compartir espacios de sociabilidad y “encuentro” con quien lo otorga. Una consecuencia de ello es que los relevamientos locales para constatar/evaluar el “merecimiento” exceden – es decir no se ajustan – al momento y al espacio de la “entrega”. Un claro ejemplo de estos procesos generados a nivel local lo constituye el programa de asistencia alimentaria que mencionamos párrafos atrás.

En este programa, mientras la “entrega” de la mercadería está pautada dentro de un ceñido horario por la mañana, la manzanera releva información para la evaluación del “merecimiento” en distintos momentos del día. Nos referimos a un conjunto de instancias y momentos (fiestas sociales, convocatorias barriales, actos en la escuela) que se caracterizan por no ser explicitados como tales, es decir como “dimensiones” en los cuales medir la “necesidad” y “pertinencia” de la ayuda. Como apuntamos en otros trabajos, lo que se produce, en definitiva, es una suerte de “perfeccionamiento” o aggiornamiento de la evaluación social del “merecimiento”, al menos respecto a otros períodos de la asistencia social en nuestro país y que incluye significativamente consideraciones locales sobre la responsabilidad parental.

Ahora, y para cerrar, la complejidad actual en los procesos de producción de la “responsabilidad parental”, como dijimos, aún va más allá. Por cuanto, dentro y fuera de las instituciones tradicionales, la adjudicación de “responsabilidades” y “obligaciones” en torno a la infancia se concreta en un escenario que si bien se caracteriza por el desdibujamiento de las relaciones entre lo “público” y lo “privado”, estas dimensiones – y su diferenciación tal como fue planteada en Occidente – perviven nítidas, al menos en las representaciones de muchos coordinadores y voluntarios que trabajan en los barrios populares. Una coordinadora de un comedor popular así lo dejaba reflejado:

Nosotros estamos acá para ayudarlos a que tengan estos beneficios que llegan del Estado: la leche, la comida, algo de ropa... Pero quien en definitiva tiene que hacerse cargo de la crianza de los chicos son los padres, sólo les corresponde a ellos. Ellos depositan todo acá porque reciben cosas, pero no es nuestra responsabilidad el crecimiento de los chicos, ellos deben poner también responsabilidad [entrevista a coordinadora de comedor, año 2005].

Los intercambios que mantuvimos con referentes de los programas estatales, así también con trabajadores comunitarios, del Estado y educadores, fueron elocuentes para dar cuenta cómo en los escenarios concretos de encuentro, quienes intervienen en las acciones de asistencia volvieron sobre las formas

tradicionales de diferenciación acerca de lo que le compete al espacio de domesticidad del niño y lo que le compete al espacio público.

Todo ese conjunto de discursos y prácticas, sosteniéndose en las separaciones tradicionales entre lo público y lo privado, no sólo refuerzan la inscripción del “cuidado infantil” en una suerte de “orden moral”, sino que van conformando el trasfondo desde el cual los tutores construyen las visiones que aludimos al comienzo del artículo sobre su “responsabilidad parental”. Como fuimos dejando asentado en el análisis, los padres y tutores van configurando sus explicaciones e iniciativas en torno a la educación infantil en procesos activos de apropiación, en buena medida en la disputa por el acceso a beneficios básicos para los procesos de reproducción cotidianos y también en el marco de la demostración de “su merecimiento”.

PALABRAS FINALES

En este artículo el interés fue explorar los procesos de producción social de la responsabilidad parental respecto al cuidado y la educación infantil, tal como se juegan en los escenarios contemporáneos de desigualdad y en la vida cotidiana de los sujetos.

La indagación que realizamos en los barrios populares de la Zona Norte del Gran Buenos Aires nos permitió constatar analíticamente lo que constituyó un supuesto punto de partida: así como las formas de crianza, cuidado y educación de los chicos no son naturales sino el producto de sentidos disputados, también lo son las formas y las significaciones que adquieren las responsabilidades maternas y paternas. Y esto aún frente a la insistencia de inscribir a la “responsabilidad” adulta como un hecho dado, sin historia, ni variabilidad, y como cuestión inscripta en “la esfera moral”.

Tal como el registro etnográfico hizo visible, el discurso de la modernidad acerca de los papeles sociales en torno al cuidado infantil caló profundo a nivel de las representaciones y sigue vigorosamente vigente como parámetro de “normalidad”. En simultáneo, el análisis realizado puso en evidencia cómo los hombres y mujeres que habitan las barriadas populares se apropiaron activamente de este discurso, tramoado entre otros por la escuela.

Los adultos vinculados con los niños en la vida doméstica, lejos de recuperar linealmente las pautas de “su cultura de origen”, construyen las iniciativas y las nociones sobre el cuidado infantil tomando para ello postulaciones generalizadas a nivel social, muchas de ellas dominantes, y otras no. No fue la intención de este artículo cubrir todas las prácticas e iniciativas que nos expusieron los tutores de los niños (siendo muchas de estas iniciativas alternativas y ligadas a la resistencia) sino dar cuenta de las condiciones de posibilidad para que en los intercambios que mantuvimos emergieran algunos discursos (hegemónicos) con preferencia a otros.

Según analizamos, en la producción de sentidos sobre la responsabilidad parental, la escuela juega un lugar destacado, a la vez que también otros espacios y actores sociales cuya presencia se vincula con las configuraciones sociales y políticas de los barrios de referencia.

Históricamente, la educación y el cuidado de los niños de sectores subalternos implicaron una trama compleja, conformada por una diversidad importante de actores sociales (el Estado, la sociedad de beneficencia, la Iglesia Católica). Sin embargo, consideramos que los procesos actuales no son una “simple” continuidad de las formas de intervención históricas (conformadas por múltiples actores), aunque sí conllevan elementos de este modo histórico de intervención que reunió consigo la caridad, la moral y la asistencia a los sectores subalternos. Más bien creemos que la distribución de “responsabilidades y obligaciones” tiene el arrastre de algunos de los elementos de las formas previas de intervención y el agregado de nuevos contenidos y complejidades.

Como lo intentamos reconstruir desde el registro etnográfico, la distribución de las “obligaciones” y “responsabilidades” parece jugarse justamente a través de nuevas interacciones y también “permanencias”; en escenarios en los cuales se modifican algunas funciones y divisiones de la vida social (como lo público y lo privado), en simultáneo se mantienen concepciones propias de la modernidad (acerca de a quién le corresponde cada cual). Todo ese conjunto de cuestiones no quedan fácilmente visibles y delimitan escenarios complejos – pero no por ello menos potenciales – para la emergencia de formas alternativas y de resistencia.

Como pudimos describir, los tutores de los niños son parte activa de la producción de sentidos sobre la “responsabilidad paterna”, a la vez que cambian de continuo las condiciones para la participación y actuación de estos mismos adultos, delimitadas entre otros por la profundización de la desigualdad y la producción siempre renovada de las diferenciaciones y estigmatizaciones.

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, Elena, 2000, “Escuela y ciudad: contextos y lógica de fragmentación sociocultural”, en Elena Achilli *et al.* (eds.), *Escuela y Ciudad: Exploración de la Vida Urbana*. Rosario, CEACU UNR Editora, 12-30.

—, 2003, *Escuela, Familia y Etnicidades: Investigación Socioantropológica en Contextos Interculturales de Pobreza Urbana*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, tesis de doctorado.

BERTEAUX, Daniel, 1999, “El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades”, *Proposiciones*, 29: 1-23.

BOBBIO, Norbert, 1999, *Estado, Gobierno y Sociedad: Por Una Teoría General de la Política*. México, Fondo de Cultura Económica.

BURAWOY, Michael, 1989, *El Consentimiento en la Producción: Los Cambios en el Proceso Productivo en el Capitalismo Monopolista*. Madrid, Ministerio del Trabajo y Seguridad Social.

CARLI, Sandra, 2002, *Niñez, Pedagogía y Política*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

CERLETTI, Laura, 2005, “Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños”, *Cuadernos de Antropología Social*, 22: 173-188.

—, 2007, “Entre lo visible y lo invisible: familias, escuelas e interacciones cotidianas”, *Revista Novedades Educativas*, 201: 22-24.

CERVINI, R., 2002, “Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina: un modelo de tres niveles”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (16): 445-500.

CHIRICO, Magdalena (org.), 1992, *Relatos de Vida: El Retorno de lo Biográfico*. Buenos Aires, CEAL.

COLLIER, Jane, Michelle ROSALDO, y Silvia YANAGISAKO, 1997, “Is there a family? New anthropological views”, en Lancaster y Di Leonardo (orgs.), *The Gender/Sexuality Reader*. Nueva York, Routledge, 71-81.

DONZELOT, Jacques, 1999, *La Policía de las Familias*. Valencia, Pre-textos.

EZPELETA, Justa, y Elsie ROCKWELL, 1983, “Escuela y clases subalternas”, *Cuadernos Políticos*, 37: 70-80.

FONSECA, Claudia, 1998, *Caminos de Adopción*. Buenos Aires, Eudeba.

FOUCAULT, Michel, 1989 [1975], *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

GÉLIS, Jacques, 1990, “La individualización del niño”, en Phillippe Ariès y Georges Duby (dirs.), *Historia de la Vida Privada*, vol. 3. Madrid, Taurus, 311-329.

GRASSI, Estela, 1999, “La familia, un objeto polémico: cambios en la dinámica familiar y cambios de orden social”, en VVAA, *Antropología Social y Política: Hegemonía y Poder, el Mundo en Movimiento*. Buenos Aires, Eudeba: 95-119.

—, 2003, *Políticas y Problemas Sociales en la Sociedad Neoliberal: La Otra Década Infame (I)*. Buenos Aires, Espacio.

HELLER, Agnes, 1994, *Sociología de la Vida Cotidiana*. Barcelona, Editorial Península.

LEVINSON, Bradley A., y Dorothy HOLLAND, 1996, “The cultural production of the educated person: an introduction”, en Bradley A. LEVINSON, Douglas E. Foley y Dorothy C. Holland, *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Nueva York, State University of New York, 1-54.

LEWIS, Oscar, 1972, *Antropología de la Pobreza*. México, Fondo de Cultura Económica.

LOMNITZ, Larissa, 1975, *Cómo Sobreviven los Marginados*. México, DF, Siglo XXI Editores.

LÓPEZ, Néstor, y Juan Carlos TEDESCO, 2002, *Las Condiciones de Educabilidad de los Niños y Adolescentes en América Latina*. Buenos Aires, IIEP.

MONREAL, Pilar, 1996, *Antropología y Pobreza Urbana*. Madrid, Los Libros de la Catarata.

MOORE, H., 1999, *Antropología y Feminismo*. Valencia, Cátedra.

MORENO, José Luis, 2004, *Historia de la Familia en el Río de La Plata*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

NEUFELD, María Rosa, 2000, "Introducción: familias y escuelas, la perspectiva de la antropología social", en M. R. Neufeld, *Familias y Escuelas: Interacciones, Encuentros y Desencuentros, Construcción de Acuerdos y Consensos*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 4-12.

NEUFELD, María Rosa, *et al.*, 2002, "Sociabilidad y micropolítica en un barrio bajo planes", en Luis Andrenacci (org.), *Cuestión Social y Política Social en el Gran Buenos Aires*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento (documentos de trabajo del Instituto del Conurbano), 61-83.

NEUFELD, María Rosa, y Ariel THISTED, 2004, "Vino viejo en odres nuevos: acerca de la educabilidad y resiliencia", *Cuadernos de Antropología Social*, 19: 83-99.

PUIGGRÓS, Adriana (org.), 1992, *Historia de la Educación Argentina II: Sociedad Civil y Estado*. Buenos Aires, Ed. Galerna.

ROCKWELL, Elsie, 1987, "Reflexiones sobre el proceso etnográfico". México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, mimeo.

—, 2001, "Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina", *Cuadernos de Antropología Social*, 13: 53-64.

ROCKWELL, Elsie, y Ruth MERCADO, 1986, *La Escuela: Lugar del Trabajo Docente*. México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados.

SANTILLÁN, Laura, 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: 375-387.

—, 2007a, *Trayectorias Educativas y Cotidianeidad: El Problema de la Educación y la Experiencia Escolar en Contextos de Desigualdad*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, tesis de doctorado.

—, 2007b, "La 'educación' y la 'escolarización' infantil en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 34: 895- 919.

SCHEPER-HUGHES, Nancy, 1999, *La Muerte sin Llanto: Violencia y Vida Cotidiana en Brasil*. Barcelona, Ariel.

SHORE, C., y S. WRIGHT, 1997, *Anthropology of Policy: Critical Perspectives on Governance and Power*. Nueva York, Routledge.

TENTI FANFANI, Emilio, 1992, "La escuela en el círculo vicioso de la pobreza", en Alberto Minujin (org.), *Cuesta Abajo: Los Nuevos Pobres, Efectos de la Crisis en la Sociedad*. Buenos Aires, Losada, 173-196.

THISTED, Sofía, 2006, "Niños, escuelas y políticas asistenciales: una mirada desde el cotidiano escolar", ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, Buenos Aires, 22-24 de marzo.

TROUILLOT, Michel-Rolph, 2001, "The anthropology of the State in the age of globalization: close encounters of the deceptive kind", *Current Anthropology*, 42 (1): 125-138 ("La antropología del Estado en la era de la globalización: encuentros cercanos de tipo engañoso", trad. Alicia Comas, Cecilia Varela y Cecilia Diez).

ZONABEND, Françoise, 1986, “De la familia: una visión etnológica del parentesco y la familia”, en André Burguière *et al.* (orgs.), *Historia de la Familia, I*. Madrid, Alianza Editorial, 17-82.

Anthropology of upbringing: the social production of “a responsible parent” in poor neighborhoods in the suburbs of Buenos Aires ♦ Laura Santillán ♦ Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires ♦ laurasantillan@uolsinectis.com.ar

The aim of this article is to analyze the social production of the “parental responsibility” in contexts of social inequality from an anthropological point of view. We will explore, based on ethnographic records, the practices and meanings related to the social production of a “responsible parent” in poor neighborhoods in the suburbs of Buenos Aires city, that go along with the changes produced in relevant spheres of social life. The hypothesis we maintain is that in contemporary contexts the social definitions regarding the paternal and maternal responsibilities include a wide range of social actors as well as complex appropriations of values typical of modernity, many of them related to the separation between the spheres of “public” and “private” life.

KEYWORDS: parental responsibility, upbringing, education of children, public/private, everyday life, social inequality.