

Educación
FLACSO ARGENTINA
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
propuesta@flacso.org.ar
ISSN 1995- 7785
ARGENTINA

Propuesta
Educativa
37

2012

**Las iniciativas educativas familiares bajo análisis: notas sobre la
dimensión social y política del cuidado infantil, por Laura Santillán,
Propuesta Educativa Número 37 – Año 21 – Jun. 2012 – Vol 1 – Págs 17 a 27**

Las iniciativas educativas familiares bajo análisis: notas sobre la dimensión social y política del cuidado infantil

LAURA SANTILLÁN*

Introducción

Ser niño, educarse, recibir cuidados, no son experiencias universales. No solo varían de un individuo a otro, sino que están unidas -en forma dinámica- a las normas y prácticas vigentes en cada momento histórico y de acuerdo a las distintas realidades sociales. Diferentes instituciones y personas -más y menos cercanas a la vida de los chicos- intervienen y modelan el tránsito y los sentidos sociales que adquiere la etapa de la *infancia*.

En el curso relativamente reciente de la historia, la escuela se fue afirmando como uno de los espacios más relevantes para la constitución subjetiva y social de los niños. Aun con sus contradicciones y limitaciones para integrar a todas las experiencias infantiles, la escolaridad obligatoria ocupa un lugar muy importante en la formación y preparación de las generaciones más jóvenes. En la escuela los chicos construyen múltiples interacciones sociales -con el mundo adulto y con otros niños- y se apropian (Rockwell, 2011) de diversos contenidos sedimentados en el tiempo, recuperándolos y adecuándolos en función de sus intereses y posibilidades.

A la vez, junto con la escuela, otros espacios son engranajes significativos en la educación y la experiencia social infantil. En el entorno más cotidiano de los chicos, diversos actores -de manera más sistemática y no- participan de los procesos de instrucción, transmisión y también producción de los andamiajes que les permiten incorporarse a la vida social y cultural. Si reflexionamos sobre las experiencias formativas infantiles, hay ámbitos, como el familiar, que resultan ineludibles. Diariamente, los parientes y adultos que mantienen una relación cercana a los chicos, llevan adelante variadas acciones ligadas con la crianza, el cuidado y la educación. ¿De qué naturaleza son estas acciones? ¿Cómo se producen y originan? ¿Qué elementos y contenidos culturales toman?

Las prácticas familiares destinadas a la crianza y la educación suelen quedar asociadas, a falta de un estatus "formal" certero, a maneras naturales y espontáneas de intervenir en el desarrollo de los chicos. Es usual, además, que en los escenarios escolares -y también fuera de ellos- las acciones provenientes de los ámbitos domésticos sean recepcionadas, como ocurre con la institución "familia", como hechos "privados", con todas las connotaciones que conlleva esta definición (su restricción a pautas culturales de "origen", su desconexión con procesos sociales más generales, la imposibilidad de cuestionar arbitrariedades).

Sin embargo, como intentaremos demostrar, lejos de tratarse de hechos de la naturaleza, restringidos además a una suerte de privacidad inquebrantable, las acciones de las familias muestran consonancia con cambios más generales (políticos, económicos y culturales), se nutren con repertorios que circulan a nivel social y se construyen en base a las decisiones activas y creativas que realizan los sujetos.



Dra. en Antropología, Universidad de Buenos Aires; Docente e investigadora en el Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Investigadora, CONICET. E-mail: laursantillan@gmail.com

¿Por qué consideramos importante profundizar en estos procesos? Por un lado, como sabemos, en las últimas décadas se ha revitalizado el debate sobre el papel de las familias en el desarrollo de los niños. En diversos contextos la *familia* es considerada una condición casi ineludible en la tarea de enseñar. En efecto, un supuesto que se ha visto reforzado es el de la “socialización primaria” (usualmente asociada a la familia) en la conformación de la personalidad, la posibilidad de aprender y formarse de los niños¹. En estas apreciaciones no dejan de estar presentes las ideas -altamente reduccionistas- que impusieron ciertas perspectivas psicologicistas y sociologicistas, en donde el *desarrollo infantil* se concibe sólo recuperando un conjunto predefinido de formulaciones dominantes, sin atender de manera más abarcativa a las distintas experiencias sociales.

Pero, además, nos encontramos en una coyuntura en la cual hay un consenso plasmado en el plano de las políticas, que refuerza la concepción de la educación como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. Desde los marcos políticos que rigen la educación en nuestro país², el interés por la formación integral de la infancia, es decir el desarrollo de todos los aspectos personales, sociales y ligados a la adquisición de conocimientos, se formula teniendo en cuenta que los niños son miembros de una familia y una comunidad.

Y esto, que a simple vista puede tomarse a la ligera, nos alerta sobre la necesidad de comprender que toda práctica educativa institucionalizada en cualquiera de sus formatos (dentro y fuera del Estado), actúa en un niño que pertenece a un grupo social determinado, se inscribe en una trama sedimentada de tradiciones, historia familiar y pertenencias identitarias. Ni en el presente ni en la historia de su constitución, la escuela se ha desarrollado en el vacío, sino que lo hace en escenarios en donde conviven distintos grupos, portadores de diferencias culturales, sociales y económicas.

Desde allí, según consideramos, emerge la relevancia de documentar el lugar de las familias en la crianza y la educación infantil, prestando especial atención a las tramas relacionales que las vinculan con diversos universos simbólicos y materiales, en ligazón también con el poder y la conflictividad.



Las configuraciones familiares y los procesos de transformación

Para interiorizarnos en las prácticas de crianza y educación domésticas, antes resulta conveniente detenernos en las formas en que las familias se manifiestan en nuestro presente. Las familias, como toda institución social e histórica, van atravesando distintas transformaciones, ya sea en los miembros que las componen, en la organización de las actividades y en las relaciones (por ejemplo, cómo se distribuyen las obligaciones y responsabilidades entre los géneros y las generaciones). Hoy, con mayor o menor aceptación social, muchas conformaciones familiares se corren del modelo nuclear prototípico: un matrimonio heterosexual, hijos provenientes de un matrimonio permanente, donde todos los miembros viven en un mismo hogar y se organizan en base a una repartición de roles claramente definida³.

CAMARA VIAJERA
“Made in ...” por
Hector Luis Herro
Martinez.

En Latinoamérica, un conjunto de factores produjeron el alejamiento de los hogares del modelo tradicional centrado en el jefe (varón único proveedor cuyo salario es suficiente para solventar los gastos de la reproducción cotidiana) y la mujer (ama de casa que queda recluida en el hogar)⁴. En este marco de transformaciones no es muy realista, entonces, pensar a las “familias” que tienen a su cargo la crianza y la educación de los niños, por fuera de los contextos y las coyunturas en donde se desarrollan. Podemos decir que los cambios sociales repercuten en la vida privada y en las familias, aunque nada de esto sucede en términos unívocos ni homogéneos. Es decir, las transformaciones que ocurren en una coyuntura determinada habilitan “campos de posibilidad” que son apropiados -es decir recuperados y asumidos- diferencialmente por las personas. Diversos ejemplos dan cuenta de cómo un jefe o jefa de hogar mantiene muchas veces, aun en la lejanía física, su lugar activo en la organización de la vida doméstica y la crianza de los hijos. El modo de hacerlo puede ser muy diverso, muchas veces empleando las formas de comunicación que se tienen a mano o generando redes de ayuda mutua entre vecinos y parientes. Este es un punto central para el tema que estamos tratando, ya que la co-residencia (vivir todos bajo un mismo techo) muchas veces es un parámetro para medir “malas” y “buenas” crianzas.

Entonces, aún frente a la variabilidad de formas de presentarse las familias, esto no quita que en el imaginario social -y en las instituciones educativas atravesadas por los discursos generados por fuera de ellas- sigan funcionando mecanismos clasificatorios de los modos de vida familiar, atendiendo para estas clasificaciones al acercamiento o alejamiento del modelo conyugal (basado en la consanguinidad, la cohabitación y un número reducido de miembros). En un contexto, en donde -como es el caso de nuestro país- se sancionó la Ley de Matrimonio Igualitario⁵, no sólo es importante comprender que la *residencia común* y la *sangre*⁶ son meros “datos” que algunas instituciones sociales exaltan, sino que el *lazo conyugal*, la *paternidad* y la *maternidad* son fenómenos que exceden ampliamente la reproducción biológica (Collier, *et al.*, 1997), como así también la separación decimonónica entre los sexos.

En nuestro país, distintas instituciones -principalmente la Iglesia Católica y las sociedades filantrópicas asociadas a las elites- desde muy temprano concertaron (sobre todo a través de la caridad y la beneficencia) formas de intervenir sobre la familia y el cuidado de los niños. Desde finales del siglo XIX a esta tarea se sumó el Estado. En el marco de la organización del Estado Nación, las acciones que se llevaron adelante tuvieron como base una fuerte impronta de moralización y normalización de la familia. Las campañas de salud, por ejemplo, fueron factores importantes en esta avanzada moralizadora, ya que junto con los hábitos de higiene, se enseñaron a las mujeres formas específicas de economía y orden en el hogar, en general ligados a los valores de las clases acomodadas (Grassi, 1998).

Es importante decir que si bien estos señalamientos (sobre las “falencias”, “ausencias” e “incapacidades familiares”) son extensibles a todas las familias, no recaen con la misma fuerza en los distintos grupos y clases sociales. Como desarrollaron varios estudios, en distintos contextos y regiones, las *familias* de las clases subalternas y también las pertenecientes a las minorías



“Tony Doll años 50”
por Pretty Doll2010.

étnicas, son las más desvalorizadas al momento de pensar el “cuidado de la infancia” y juzgar una “buena crianza” (Donzelot, 1999; Fonseca, 1998, 2011; Scheper Huges, 1997; Neufeld, 2000; Achilli, 2010; Cerletti, 2010; Santillán, 2012). El sustrato de esa descalificación es la serie de presupuestos -la mayoría de las veces vagos e imprecisos- que se configuran a nivel de las representaciones, y cuyo punto de partida son las relaciones mecánicas que se establecen entre la escasez económica y/u origen cultural, la “violencia”, el “abandono” y la “desorganización doméstica”. ¿Qué significa entonces “criar”, “educar” y cuidar a los niños en determinados contextos?

La crianza y la educación familiar en escenarios socialmente situados

Las familias, en distintos contextos y regiones, generan múltiples prácticas destinadas a la crianza y la educación de los hijos, que tienen injerencia en diversas esferas: el esparcimiento, la organización doméstica y también la escolaridad obligatoria. Estas acciones incluyen la transmisión de valores, hábitos y rutinas y están en consonancia con las expectativas personales de quienes llevan adelante la educación familiar. Pero, como veremos, también se nutren de las valoraciones y perspectivas de los lugares donde se vive, los cuales a su vez nunca están exentos de influencias externas y de las recuperaciones selectivas que realizan los sujetos. En los parajes rurales, pueblos, barrios y enclaves urbanos, es posible prever “formas locales” de encaminar la educación de los niños. Sin embargo, el motor de estas modalidades son las apropiaciones activas que realizan los adultos de los recursos -altamente diversificados- tanto materiales como culturales a los que acceden.

Si ingresamos en las realidades y contextos específicos de nuestra región, tendremos mayores precisiones sobre los complejos procesos y relaciones que intervienen en las prácticas educativas familiares. En barrios ubicados en los centros más populosos del país, por ejemplo, las iniciativas vinculadas con la crianza y la educación de los hijos se desarrollan afrontando variados desafíos que incluyen la disputa por el espacio urbano, el acceso a la vivienda y la sobrevivencia diaria y que abren el juego, a la vez, a formas diversas de actuación individual y colectiva. Cuando indagamos en la crianza y educación doméstica, un aspecto a atender, entonces, son las relaciones dinámicas que se producen entre la vida cotidiana de las familias, los procesos sociales y económicos más generales y los márgenes de acción de las personas.

En nuestro país, las medidas neoliberales implementadas por más de dos décadas, atravesaron las distintas geografías y regiones y cercenaron las condiciones de vida de amplios sectores y grupos familiares. Pero por cierto se vivieron con dureza inusitada en las periferias urbanas, ya que en éstas, pobladas al ritmo de los procesos de industrialización, el cierre de las fuentes de trabajo y la desocupación produjeron un particular impacto. En los barrios populares en donde desarrollamos nuestras investigaciones, hombres y mujeres (padres y familiares de los niños que participan de la escuela y los jardines de infantes) llevan adelante la educación de los hijos, sin haber conocido, al menos los más jóvenes, los beneficios de un trabajo formal y estable en el tiempo. En muchos casos, además, el acompañamiento de los chicos en la educación se realiza acarreado las penurias del propio analfabetismo o las escolaridades incompletas, y los estigmas por la clase social a la que se pertenece y los lugares en donde se reside.

En muchos de los barrios que circundan la metrópolis bonaerense, el zigzagado de los domicilios particulares, va sorteando los arroyos y afluentes de agua, todos ellos contaminados por las actividades que se desarrollan en las proximidades. La falta de arboleda y parquización se contrarresta con las formas creativas en que los pobladores reorganizan los lugares de residencia y espacios de usos comunales. Ubicados en fracciones de tierras claramente no aptas para el hábitat humano, el desarrollo de la vida en estos y otros asentamientos de nuestra región, mucho tiene que ver con la férrea persistencia que ponen en juego frente a un importante número de dificultades quienes allí residen. ¿Qué representa entonces para las personas el hecho de vivir y educar a los hijos en contextos atravesados por la conflictividad?

En primer lugar, no podemos soslayar que en las iniciativas domésticas destinadas a la crianza y la atención de los hijos, las condiciones materiales juegan un papel crucial. En la vida cotidiana

de muchas familias, la privación económica afecta de manera muy negativa y nodal en el acceso a un conjunto de derechos altamente consensuados para el *cuidado infantil*. Nos referimos entre otros al acceso a la salud, la alimentación y la educación formal. Sin embargo, en el marco de estas condiciones, los padres toman una serie de decisiones y concretan prácticas diarias que relativizan cualquier intento de comprender las iniciativas sobre la crianza y la educación como hechos mecánicamente derivados de la posición social.

Las personas, en tanto individuos y también reunidas bajo la forma de *familia*, desarrollamos particulares y heterogéneos *modos* de organizar la vida. Es importante tener en cuenta que los *modos de vida* (de los niños, los adultos, las familias) aluden, sin descuidar en ningún caso las constricciones que imponen las condiciones materiales, a las relaciones dinámicas que las personas estrechan con el entorno próximo y a la recuperación de un bagaje de tradiciones y prácticas sedimentadas históricamente, que además rebasan las experiencias más inmediatas (Fonseca, 1998; Scheper Huges, 1997).

En las iniciativas paternas y maternas que pudimos reconstruir a lo largo de las investigaciones, hay visiones disímiles y altamente heterogéneas respecto a lo que significa, por ejemplo, *criar a los hijos* en espacios barriales particularmente atravesados por la conflictividad y/o la privación económica. Para quienes habitan en las conurbaciones, es nítida la experiencia de importantes transformaciones en los barrios, que incluyen renovadas formas de sociabilidad y redefiniciones en los sentidos que se les otorgan a la *violencia* y la *peligrosidad*. Desde la perspectiva de muchos padres, la "calle" es un problema para la educación de los chicos, por cuanto pueden acceder a la droga, involucrarse en actos de violencia y aprender a delinquir. Pero también es cierto que esta visión tiene matices y en algunos casos se pone en tensión con otras ideas que circulan en los territorios. Una serie de circunstancias, tales como el conocimiento y la interiorización de códigos, contribuyen a quebrar las ideas deterministas que sostienen la imposibilidad de criar y educar adecuadamente a los hijos en contextos de conflictividad.

El barrio -así como la clase social a la que se pertenece- no es de modo alguno una entidad abstracta de "integración", sino que es una realidad vivida y representada a partir de un caudal de experiencias y contrastaciones que surgen a partir de diversos conocimientos que se acumulan en el tiempo. Por cuanto, y a contramano de lo que se difunde desde el discurso mediático y el sentido común, transitar la vida en escenarios atravesados por la conflictividad y la privación económica, a la vez que impacta perjudicialmente en un sinfín de aspectos de la existencia, puede dar lugar también a la *estabilidad* y a generar experiencias y prácticas respecto a la crianza y educación de los hijos.

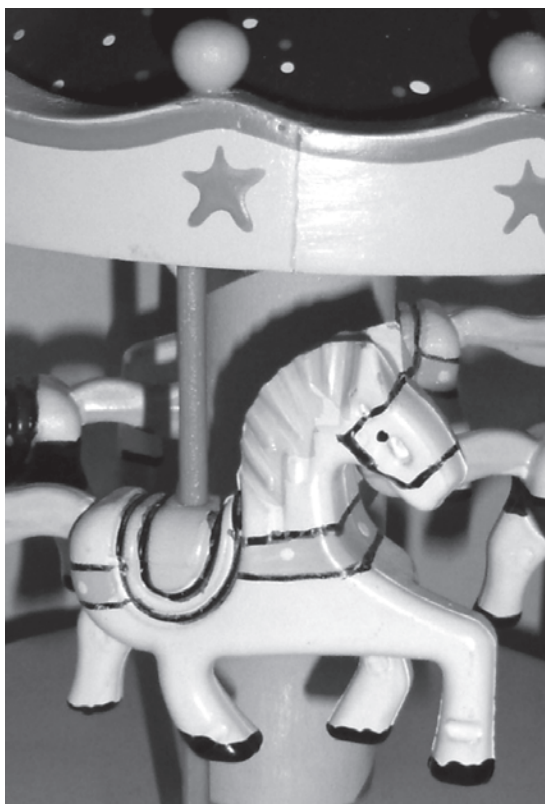
Varias de estas cuestiones pudimos constatarlas a lo largo del tiempo, en nuestros trabajos de investigación con grupos familiares. En el marco de las transformaciones a las que hemos hecho referencia, continuamente las familias van tomando decisiones que incluyen, en vista de brindar estabilidad a la crianza, alteraciones relativas a una serie de cuestiones, por ejemplo a los momentos del juego (salir a la calle a jugar tras la cena y no en el horario que sigue al mediodía), el descanso (adelantar la hora de acostarse) y el tránsito por el barrio (cuándo realizar las compras o trasladarse a las casas vecinas). La crianza de los hijos, en contextos atravesados por la conflictividad, no resulta un hecho fácil y libre de contrariedades. La experiencia de los padres con ocupaciones estrechamente ligadas a la *calle* (como cartonear, pedir dinero en la vía pública, dedicarse a la venta ambulante) es un buen analizador para advertir prácticas activas sobre el *cuidado*, que no implican la ausencia de controversias y situaciones paradójales. Por cierto, las decisiones que muchos adultos ponen en juego (sobre quiénes de la familia se involucrarán en las actividades, en qué horarios y modos) permite matizar la visión popularizada de *la calle* como ámbito *per se* no adecuado para los más pequeños. A la vez son situaciones que no dejan de estar inscriptas en condiciones muy adversas (para los niños y los propios jefes y jefas de hogar) y que provocan preocupaciones vitales en otros adultos que están cerca de los niños (como los abuelos, vecinos, educadores y militantes sociales)⁷.

Junto con estas situaciones paradójales y de complicada resolución, en determinadas circunstancias, criar y educar a las generaciones más jóvenes puede conducir a tomar decisiones que implican iniciativas y procedimientos que van a contramano de algunas visiones generalizadas

sobre el *bienestar* y la *estabilidad emocional* de los chicos, que se anclan en formas socialmente legitimadas de transitar la vida. Por ejemplo, en algún momento de la trayectoria de muchos grupos familiares surge la necesidad de distribuir a los niños (por el transcurso de un corto o largo plazo) en hogares distintos al familiar, sin quebrantar por ello los lazos que unen a los adultos con los hijos de sangre. Estas decisiones, que ponen en jaque la idea de que la crianza debe desarrollarse en un mismo y único hogar y a través de figuras familiares fijas, involucran deliberaciones, sondeos previos y toda una ingeniería y planificación que no siempre es reconocida por los espacios en donde transitan los niños (jardines maternos, escuela, centro de salud). En la vida diaria de muchos hogares, a la vez, constricciones en el espacio determinan una serie de decisiones relativas a la distribución de los niños por género y edad que quiebran las presunciones generalizadas acerca del hacinamiento y la falta de organización familiar. Los ejemplos pueden continuarse. Pero lo que nos interesa mostrar es cómo las prácticas familiares destinadas a la crianza y la educación no se ajustan, como suele suponerse, a maneras naturales y espontáneas de intervenir en el desarrollo de los chicos y mucho menos a formas estáticas de pertenecer a una condición o posición de clase social.

Continuemos entonces con el objetivo que nos propusimos y analicemos con mayor profundidad la naturaleza social de las

iniciativas domésticas, incorporando el reconocimiento de las fuentes (sociales) de producción de las prácticas familiares.



La naturaleza abierta y social de las iniciativas educativas familiares

En el comienzo del artículo insistimos en la necesidad de interrogarnos por la naturaleza de las iniciativas familiares en la educación infantil. Ya hemos advertido de qué manera las decisiones y prácticas domésticas -si bien toman como base las condiciones de vida materiales- se forjan a partir de las respuestas activas que, en referencia a dichos condicionantes, realizan quienes están cerca de los chicos. Pero a estas afirmaciones se le pueden sumar nuevas preguntas: ¿cuáles son las fuentes de producción de las iniciativas familiares? ¿Con quié-

nes intercambian pareceres sobre la *crianza* y la *educación* los adultos a cargo de los niños? ¿En qué circunstancias y modalidades tienen lugar los intercambios?

Lejos de pensar las formulaciones de los padres y parientes de los chicos como hechos "individuales" y "privados", las decisiones sobre innumerables cuestiones (la salud, la escolaridad obligatoria, las amistades, los juegos) se producen al calor de múltiples interacciones sociales. Nos referimos a vinculaciones que reúnen a los "padres", "madres" y "familiares" de los niños con distintos actores y desde las cuales se articulan sentidos en torno a la *educación* y el *cuidado infantil*.

Para avanzar hacia un análisis cabal en relación a la crianza y la educación infantil -que nos conduzca además a advertir la condición social y política que las mismas suponen- es necesario abandonar algunas preconcepciones enraizadas acerca de la familia: puntualmente su visión

como espacio circunscripto a la intimidad. En efecto, el proyecto de la modernidad (urbana y occidental) trajo consigo el afianzamiento de la representación, que aún pervive, de que la familia está restringida al *ámbito privado* y mantiene una relación de ajenidad, tanto con el poder como con las injerencias correspondientes a lo público (el Estado, sus instituciones, organizaciones articuladas con él). Esta representación, como bien se ha señalado desde las teorías críticas y el feminismo, reforzó una serie de distinciones polarizadas (Moore, 1999). En referencia a la educación infantil, alentó la separación -y descalificación mutua- entre “saberes especializados” (la pediatría, la psicología y la pedagogía) y los “saberes legos” (ligados a los lazos de proximidad, vecindad y de la familia) (Donzelot, 1999; Carli, 2002). También reforzó la idea de que las prácticas cotidianas que llevan adelante las familias tienen origen exclusivo en el seno de su intimidad.

Sin embargo, a lo largo de distintas regiones y coyunturas, las familias han demostrado su carácter abierto y su imbricación con procesos de intervención social más generales. Ya hemos mencionado cómo tempranamente en nuestro país, hubo una voluntad política de convertir los *desórdenes familiares en cuestión de Estado* (Grassi, 1998). Sin dudas, estas referencias alusivas a nuestra propia historia van a contramano de los argumentos que insisten en pensar a la familia como institución escindida de un orden social mayor. Del mismo modo las decisiones cotidianas que las familias toman sobre el cuidado y la educación de los hijos tampoco se restringen a las fronteras de la vida íntima, sino que mucho tienen que ver con procesos más amplios de *producción social*.

Una serie de circunstancias -asociadas a la trayectoria social, la ocupación, la sociabilidad-, otorga a las personas vinculaciones e interacciones que amplían y/o retroalimentan las perspectivas personales sobre la atención y el cuidado de los niños. En sintonía con lo que planteamos en el apartado anterior, no debemos suponer que estas interacciones se restringen linealmente a las experiencias ligadas a la clase, el género o la adscripción sociocultural. Hombres y mujeres, a cargo de la crianza y la educación de los niños, transitan, sea cual sea su pertenencia social, por diversificados circuitos (laborales, políticos, religiosos, gremiales, ligados al esparcimiento) que dinamizan los procesos de apropiación y receptividad a los que estamos aludiendo.

En los barrios en donde realizamos nuestras investigaciones, como sucede en muchos otros contextos, las interacciones próximas motorizan buena parte de las iniciativas vinculadas con la educación de los hijos (Santillán, 2011). Los padres intercambian pareceres (sobre la escuela, la salud, la posibilidad de que los hijos integren algún proyecto o espacio barrial) con otros parientes y vecinos que toman como referencia. Estas interacciones incluyen tanto la circulación de información como una serie de préstamos concretos (medicamentos, materiales para la escuela, vestimenta). A la vez, sería desacertado restringir estas reciprocidades a las relaciones vecinales. De hecho, muchas de las decisiones y prácticas familiares sobre el cuidado de los chicos tienen como horizonte de sentido a la educación formal. Esto no siempre es reconocido en los escenarios escolares, pero, por cierto, numerosos dichos y prácticas de los tutores respecto



a la crianza tienen como sustrato los sentidos (reapropiados) que ha forjado la escuela común a lo largo del tiempo (Neufeld, 2000; Achilli, 2010; Cerletti, 2010). En efecto, entre las familias que entrevistamos, padres y parientes de los chicos, en distintos momentos de los intercambios que mantuvimos, verbalizaron formas de “cumplimientos” y “deberes” que ciertamente son afines a ciertos planteos fuertemente legitimados en nuestras sociedades, y no así a las “pautas tradicionales” o “propias” que se les adjudica a las clases populares (Santillán, 2009).

Resultaría erróneo, entonces, disociar las concepciones y prácticas domésticas sobre la *crianza* y el *cuidado* de los niños, de un acervo más amplio de demandas y expectativas que circulan, con continuidades y también reactualizaciones, en los espacios formalizados de educación y también fuera de ellos. En las familias, los adultos a cargo de la crianza se conectan con las valoraciones y nociones que se ponen en juego en ámbitos muy heterogéneos entre sí y en los cuales se generan de continuo expectativas sobre cómo se debe educar a los hijos, estimularlos, demostrar afecto, organizar los tiempos de la comida, la colaboración doméstica y el esparcimiento.

En coyunturas como las contemporáneas, en donde las formas de intervención estatal y social⁸ tienen como escenario privilegiado de actuación “el barrio”, distintas organizaciones y referentes sociales son muy relevantes en la producción de las definiciones y sentidos sobre la crianza y las “responsabilidades” y “obligaciones” parentales (Santillán, 2011). En los barrios, los adultos a cargo de la crianza de los chicos, en vista de las actividades que les toca realizar para su reproducción cotidiana, entran en contacto con múltiples instituciones y actores sociales: técnicos y operadores de los programas estatales, referentes barriales, vecinos, voluntarios y militantes sociales. Ya sea de manera planificada o no, los intercambios que tienen lugar en los escenarios cotidianos se tornan muy significativos para deliberar varias cuestiones ligadas al cuidado y la educación de los hijos, entre ellas, a qué escuela enviarlos, cómo resolver problemas judiciales y ligados a la manutención, la integración de los niños en iniciativas barriales.

Con estas reflexiones no estamos afirmando que los padres de los niños tomen linealmente los argumentos y perspectivas que circulan a su alrededor. En las interacciones, como en todo proceso social, las personas hacen suyas las argumentaciones y los recursos, pero en ocasiones recuperando sólo algunos términos o bien resignificando los sentidos con que fueron formulados. También es posible que cotidianamente surjan rechazos o resistencias a las directivas y orientaciones de estos terceros. El hecho de que las relaciones “informales” jueguen un papel significativo en los conocimientos y las decisiones que los padres asumen respecto a la educación y el cuidado de los hijos no debe hacernos suponer que estas interacciones estén fuera de estructuras y arenas de poder más amplias. Las iniciativas y definiciones sobre la educación y crianza que se ponen en juego en ámbitos cotidianos (familiares, barriales) responden muchas veces a lógicas muy diversas, por cuanto no se trata del “encuentro” de sentidos (sobre el cuidado infantil) universales ni mecánicamente consensuados. Tampoco se trata necesariamente de un encuentro entre iguales.

Una pregunta que se relaciona con este último punto es ¿con qué noción de comunidad operamos? Hay una tendencia social, escolar, académica de pensar a la “comunidad” (educativa, de origen de los chicos) como si se tratara, de algún modo, de una entidad abstracta, o espacio en el cual los valores se suponen “compartidos” y “homogéneos”. Pero es claro que uno de los riesgos de pensar la “comunidad” sólo ligada a los “intereses compartidos”, “lo deseable”, la “continuidad”, lo “común” es opacar los conflictos, los intereses contrapuestos, así como las asimetrías que en buena medida son constitutivas de las relaciones sociales. Uno de los aportes de la teoría social crítica ha sido, no sólo resituar a las familias dentro de un orden social mayor, sino también cuestionar una concepción en donde “comunidad” simboliza todo lo bueno y lo deseable, las formas caracterizadas por un alto grado de intimidad personal, profundidad emocional, cohesión y continuidad en el tiempo (Neufeld, 2000). En tal caso, esto es algo a lo que se puede llegar a través de procesos más amplios que incluyan la acción colectiva, pero no puede asumirse como principio ni punto de partida.

Reflexiones finales

En este artículo nos propusimos indagar desde el análisis antropológico en la naturaleza de las prácticas familiares destinadas a la crianza y la educación de los niños. Este interés se basó en diversas inquietudes: por un lado confrontar con los planteos que sitúan a las iniciativas domésticas como hechos “naturales”, ajustados a decisiones “personales”. Desde estas posturas no se hace más que enfatizar los planos individuales de responsabilidad, ubicando los debates sobre el *cuidado infantil* por fuera de los procesos y las relaciones sociales que contextualizan y configuran a las prácticas que las personas ponen en juego. Junto con ello, nos ha interesado cuestionar la tendencia a exaltar el carácter privado de las iniciativas familiares y su vinculación con pautas tradicionales o asociadas a una suerte de cultura de origen. Según consideramos, el problema con estos planteos es que no solo se desvincula a las iniciativas domésticas de procesos más amplios ligados con la historicidad y las transformaciones en el tiempo, sino que en definitiva se las *despolitiza*, es decir, se las abstrae de su condición inherentemente social y de disputa.

El reconocimiento de las prácticas que a diario realizan las personas más cercanas a la vida de los chicos nos ha permitido, antes que nada, reconocer el carácter eminentemente relacional, y también conflictivo, de las iniciativas vinculadas con la crianza y el cuidado de los niños. Los padres y familiares producen sus prácticas ligadas al cuidado y la educación partiendo de condiciones sociales y económicas objetivas, que se dinamizan en el tránsito e inserción por diversos espacios y, como vimos, en función de innumerables interacciones sociales que incluyen a la propia escuela. En las diversas circunstancias y contextos, las personas a cargo del cuidado de los chicos recuperan, se apropian y significan la experiencia transitada. Estas consideraciones están muy lejos de suponernos sujetos fijos a los condicionamientos y a las valoraciones culturales que son hegemónicas en un tiempo y contexto social. Más que nada estas afirmaciones nos alertan respecto a planteos que soslayan las diferencias, los disensos y valores no compartidos respecto a cómo se debe educar a los niños. Este planteo no contradice la intención de aproximarnos a formas más justas y atentas a las necesidades de las diversas experiencias infantiles. Por el contrario, abogamos por la posibilidad de avanzar hacia debates amplios y colectivos, pero sensibles a la historicidad y complejidad de las prácticas que solemos naturalizar.

Bibliografía

- ACHILLI, Elena, *Escuela, familia y desigualdad social*, Rosario, Labor de Editor, 2010.
- ARIZA, Marina y OLIVEIRA, Orlandina, “Acerca de las familias y los hogares: estructura y dinámica”, en WAINERMAN, Catalina, *Familia, trabajo y género. Un mundo de nuevas relaciones*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- BESTARD, Joan, *Parentesco y modernidad*, Barcelona, Paidós, 1998.
- CARLI, Sandra, *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.
- CERLETTI, Laura, “Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría ‘familia’”, en *Intersecciones en Antropología*, N° 11, Olavarría, 2010.
- COLLIER, Jane; ROSALDO, Michelle; YANAGISAKO, Sylvia, “Is There a Family? New Anthropological Views”, en LANCASTER, Roger y DI LEONARDO, Micaela (Comps), *The Gender / Sexuality Reader*, Nueva York, Routledge, 1997.
- DONZELOT, Jaques, *La policía de las familias*, Valencia, Pre Textos, 1999.
- FONSECA, Claudia, *Caminos de adopción*, Buenos Aires, Eudeba, 1998.
- FONSECA, Claudia, “Tecnologías globales de la moralidad materna: políticas de la educación para la primera infancia en el Brasil contemporáneo”, en COSSE, Isabella; LLOVET, Valeria; VILLALTA, Carla y ZAPIOLA, María Carolina, *Infancias, políticas y saberes en Argentina y Brasil (siglo XIX y XX)*, Buenos Aires, El Teseo, 2011.

- GRASSI, Estela, "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, 1998.
- MOORE, Henrietta, *Antropología y feminismo*, Valencia, Cátedra, 1999.
- NEUFELD, María Rosa, "Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social", en *Revista Ensayos y Experiencias*, Año 7, N° 36, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2000.
- ROCKWELL, Elsie, "La dinámica cultural en la escuela", en ALVAREZ, Amelia y DEL RÍO, Pablo (eds.), *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotkiano, Infancia y aprendizaje*, Madrid, 1996.
- _____, "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión?", en BATALLÁN, Graciela y NEUFELD, María Rosa (coords.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*, Buenos Aires, Editorial Biblos, 2011.
- SANTILLAN, Laura, "Antropología de la crianza: la producción social de "un padre responsable" en barrios populares del Gran Buenos Aires", en *Etnográfica*, Vol. 13, N° 2, Centro de Estudios de Antropología Social, ISCTE, Lisboa, 2009, pág. 265-289.
- _____, "El cuidado infantil, la vida familiar y las formas en que se territorializan las intervenciones sociales: un estudio en barrios populares del Gran Buenos Aires", en COSSE, Isabella; LLOVET, Valeria; VILLALTA, Carla y ZAPIOLA, María Carolina (comp), *Infancias, políticas y saberes en Argentina y Brasil (siglo XIX y XX)*, Buenos Aires, El Teseo, 2011.
- _____, *¿Quiénes educan a los chicos? Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*, Buenos Aires, Biblos, 2012.
- SCHEPER HUGES, Nancy, *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil*, Barcelona, Ariel, 1997.

Notas

- ¹ Para profundizar en torno a una reflexión crítica sobre el concepto de *socialización* se puede consultar el trabajo de la antropóloga mexicana Elsie Rockwell (1996).
- ² Nos referimos a la Ley Nacional de Educación N° 26.206, sancionada y promulgada en diciembre de 2006.
- ³ Si tomamos el caso particular de Latinoamérica, los hogares nucleares completos siguen siendo predominantes y las familias extensas (formadas por padres e hijos y otros parientes) y las compuestas (que incluyen la presencia de no parientes) mantienen su peso relativo. Sin embargo hay un crecimiento muy importante de los hogares unipersonales, también de las familias a cargo de un solo jefe de hogar (generalmente una mujer) y las llamadas familias ensambladas (Ariza y Oliveira, 2002).
- ⁴ Entre estos factores se encuentra la progresiva incorporación de las mujeres al mercado de trabajo que fue primero producto de procesos más generales de modernización social y de ampliación de las oportunidades ocupacionales de estas, a lo cual se sumó la problemática de la desocupación de los jefes varones. Por otro lado, en nuestra región, el alejamiento del hogar de algún miembro en búsqueda de mejores oportunidades de ingreso, promovió, en muchas familias, una reorganización en la distribución de las tareas ligadas con la reproducción cotidiana.
- ⁵ Entre los cambios que incorpora la Ley 26.618, decreto 1054/2010, está la modificación de los términos "hombre y mujer" por "contrayentes".
- ⁶ Este dato de la "sangre" es muy sugestivo a tener en cuenta, ya que, en gran parte de la historia moderna de Europa -y por herencia de la colonización también de América Latina-, la concepción de la familia nuclear como la *normal* y la más cercana a la *naturaleza*, gira en torno a la consanguinidad. Sin embargo, como bien lo señaló el antropólogo David Schneider, a diferencia de lo que ocurre en nuestra sociedad, de tradición cristiana, en otras sociedades la *sangre* no es más espesa que el agua (Schneider, citado en Bestard, 1998).

- ⁷ En el caso de los educadores y militantes sociales que trabajan en los barrios populares, estas y otras prácticas de las familias suelen producir sentimientos encontrados. Básicamente la controversia está dada en que, si bien lo que moviliza a muchas de las experiencias territoriales es la convicción de penetrarse con las realidades de los sectores más desfavorecidos, a la vez -y en virtud de los lineamientos de la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños-, los maestros y militantes sociales consideran que resguardar a los chicos de algunos peligros es su deber y obligación. En ese sentido una decisión consensuada es condenar, junto con otras acciones vistas como no adecuadas, las prácticas que vinculan a los más pequeños con la calle, cuestión que no deja de generar una serie de tensiones a veces irresolubles con las familias de los niños.
- ⁸ Nos referimos, entre otras, a intervenciones ligadas con la asistencia alimentaria, la inserción laboral, el desarrollo de la economía social.

Resumen

En cada coyuntura histórica, la educación y el cuidado de la infancia implican prácticas y actores determinados. Por cierto, la escuela se fue afirmando como uno de los espacios más relevantes para la constitución subjetiva y social de los niños. Asimismo, en las experiencias formativas infantiles hay ámbitos como el familiar que resultan ineludibles. Cotidianamente, parientes y adultos cercanos a los chicos, llevan adelante variadas acciones ligadas con la crianza, el cuidado y la educación. ¿De qué naturaleza son estas acciones? ¿Cuál es el motor de su producción?

En el siguiente artículo nos dedicaremos a documentar la naturaleza cultural, social y política de las iniciativas familiares en educación. Es usual -a falta de un estatus "formal" certero- que las prácticas domésticas queden asociadas a maneras naturales y espontáneas de intervenir, restringidas además a la privacidad de la vida íntima y/o la cultura de origen. Sin embargo, como intentaremos demostrar, las familias producen sus prácticas ligadas al cuidado y la educación, partiendo de condiciones sociales y económicas objetivas, que se dinamizan en el tránsito e inserción por diversos espacios. También a partir de múltiples interacciones sociales, que se inscriben a la vez en procesos más amplios de producción social y colectiva.

Palabras clave

Infancia - Educación familiar - Producción social - Cuidado infantil

Abstract

At each historical juncture, education and childcare include certain practices and actors. In fact, school has affirmed itself as one of the most relevant spaces for subjective and social constitution of kids. Likewise, on the educational experiences in childhood there are places like family life that turn out inescapable. Every day, relatives and grown-ups close to children, carry on several actions related to upbringing, childcare and education. What is the nature of these actions? What is the motor of its production?

On the following article we will devote ourselves to document cultural, social and political nature on the family initiatives on education. It is usual -in the lack of an accurate "formal" status- that the domestic practices stay associated to natural and spontaneous ways to intervene, also restricted to intimate privacy and/or original culture.

However, as we will try to demonstrate, families produce their practices linked to childcare and education, starting off objective social and economical conditions, that invigorate in transit and insertion by different spaces. Also from multiple social interactions, that are held simultaneously in broader processes of social and collective production.

Key words

Childhood - Family education - Social production - Childcare