

Sobre las formas “correctas” de ser familia: lineamientos hegemónicos y prácticas cotidianas en torno a la crianza y educación infantil.

Laura Cerletti y Laura Santillán.

Cita:

Laura Cerletti y Laura Santillán (2015). *Sobre las formas “correctas” de ser familia: lineamientos hegemónicos y prácticas cotidianas en torno a la crianza y educación infantil*. 4tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/4jornadasinfancia/44>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eZep/fsK>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Sobre las formas “correctas” de ser familia: lineamientos hegemónicos y prácticas cotidianas en torno a la crianza y educación infantil

Laura Cerletti (ICA-FFyL-UBA/Conicet)
Laura Santillán (ICA-FFyL-UBA/Conicet)

Introducción

Los discursos, las prácticas, los saberes sobre la crianza de los niños y su educación (en sentido amplio) son un terreno fértil de indagación sobre los modos en que se buscan regular las obligaciones y responsabilidades adultas respecto a la infancia. Se trata de un campo de estudios pasible de abordar a partir de diversos niveles de análisis, que tomados relacionamente, permiten acercarse con creciente complejidad a los modos en que se desarrollan las tramas de acción y significación en torno a los niños y sus familias. Asimismo, permite reconocer los modos en que se representan y se regulan las formas de vida familiar, las disputas sobre el cuidado infantil y sobre los contextos específicos donde determinadas acciones deberían tener lugar.

En nuestra región, se ha ido configurando históricamente un campo conformado por múltiples intervenciones y producciones destinado a regular la crianza y educación de los/as niños/as: los “expertos psi”, la medicina, organismos nacionales e internacionales, y diversos actores vinculados con la educación de los/as niños/as (docentes, especialistas, entre otros). Estos actores, a través de discursos relativos a las “buenas prácticas” han ido pautando modos “correctos” de vida familiar en pos de propiciar una “sana socialización” infantil. Se trata de discursos permeables, que circulan, y que son apropiados por diversos sujetos en sus distintos ámbitos de acción. Estas regulaciones han ido cambiando a lo largo del tiempo. Sin embargo, nuestra hipótesis es que en las últimas décadas en el campo educativo –en paralelo con otros campos de la vida social- se ha consolidado un frente discursivo¹ (Fonseca y Cardarello, 2006) que hegemoniza las formas enunciadas como “correctas”, y que se centra especialmente en las figuras parentales (y más aún, en la materna). Nos referimos a regulaciones que se destacan por algunos rasgos específicos. Una singularidad es que, en la contemporaneidad, las modelaciones de los comportamientos se anudan a renovadas interpelaciones a la participación (social y de las familias) y a la generación

¹ La categoría “frente discursivo” alude a la articulación de discursos que –en torno a un mismo tema- surgen de la negociación entre diversos grupos de interés y que en buena medida tienden a reificar una serie de preocupaciones y presupuestos asociados al mismo (Fonseca y Cardarello, 2006).

de particulares expectativas en cuanto a los modos en que los grupos domésticos deben interactuar con las escuelas y con otros espacios sociales, a la vez que un conjunto de sugerencias respecto a las acciones a realizar en el ámbito doméstico. A su vez, estas prácticas discursivas se desarrollan simultáneamente con otras (más allá de las discursivas), que son cambiantes, y que hablan de los complejos procesos de apropiación de estos discursos en los planos cotidianos de acción (en los contextos de vida próxima de los niños).

En nuestras investigaciones hemos indagado sobre algunos de estos cambios y continuidades. Asimismo, hemos documentado la complejidad de las prácticas cotidianas –que muestran los procesos de apropiación de estos discursos hegemónicos–, así como también la diversidad de formas de crianza y de arreglos familiares dentro de los cuales los chicos desarrollan sus vidas. Desde este trabajo con el presente historizado discutimos la producción de estos frentes discursivos hegemónicos en la actualidad.

A tal fin, en este trabajo nos centraremos en algunas continuidades y rupturas en las representaciones hegemónicas sobre las responsabilidades adultas en torno a la educación y crianza de los niños, que se produjeron a partir de mediados del siglo xx. Para ello, tomaremos específicamente dos hitos que consideramos particularmente significativos para entender algunos cambios y continuidades. Nos referimos, por un lado, a la amplia difusión de las teorías “psi” que se produjo durante la década de 1960 (en sentido ampliado)². Y por otro lado, nos referimos a los discursos de organismos internacionales tales como UNESCO y UNICEF (entre otros), que a partir de la década de 1980, y con mayor intensidad hacia el fin de siglo pasado y principios del presente, han producido diversos documentos (así como talleres, y distintas líneas de acción) que apuntan centralmente tanto a generar formas de “participación” de los padres en la escolarización infantil como a regular las formas correctas de cuidado de la primera infancia. Junto con ello, explícita o implícitamente, se modelan modos “correctos” de acción parental en pos de la crianza y la educación de los niños.

Asimismo, tomaremos algunas formas contemporáneas en que estos lineamientos hegemónicos son apropiados –disputados, acordados, tensionados...- por

² Dentro de las producciones que se dedicaron a difundir estas teorías, la Escuela Para Padres llevada adelante por Eva Giberti y Florencio Escardó nos resulta una producción sumamente significativa, entre otros motivos, por la masividad que tuvo, y por haber tomado entre sus destinatarios específicos –además de los padres- a los maestros (en particular, a las maestras).

distintos sujetos vinculados a la educación y crianza de los niños en sectores populares, a partir de las prácticas cotidianas que tienen lugar en algunos escenarios de cuidado de la infancia (docentes de escuelas “comunes”, referentes barriales, etc.).

Nos basaremos en las fuentes producidas de primera mano (registros de campo – observaciones y entrevistas) así como fuentes secundarias (publicaciones de expertos del campo “psi”, de organismos nacionales e internacionales, etc.), producidas en distintas temporalidades. Así, recuperamos los registros que venimos realizando en nuestras investigaciones llevadas adelante en la Ciudad y el Gran Buenos Aires. Nos referimos, por un lado, a la investigación, que situada en la Ciudad de Buenos Aires, ha venido focalizando en las relaciones entre las familias y las escuelas, con atención a las representaciones y prácticas de los docentes y las familias, profundizando en los últimos años en una línea más específica de historización de los discursos vigentes sobre el tema³. Por otro lado, nos referimos a la investigación que se viene realizando en el Gran Buenos Aires, con foco en las dimensiones políticas y sociales que se ponen en juego en espacios colectivos (estatales y de la sociedad civil) -entre las cuales se destacan una serie de iniciativas levantadas por los pobladores de los barrios- que tienen como objetivo la educación y el cuidado de la infancia⁴.

De algunos discursos hegemónicos sobre las responsabilidades adultas

Preguntarnos por los procesos sociales de producción de las responsabilidades y obligaciones adultas en torno a la infancia abre un abanico sumamente amplio de problemáticas, discusiones, sujetos, prácticas, campos de la vida social. Para ir puntualizando, es relevante sintetizar cómo llegamos nosotras a centrar nuestras preocupaciones de indagación en torno a esta temática. A partir de las investigaciones

³ En esta investigación, principalmente a cargo de Laura Cerletti, en una primera etapa, el trabajo de campo se desarrolló en un barrio (una ex villa de emergencia) ubicado en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires (que es la que registra los mayores índices de pobreza e indigencia de la Ciudad), dentro de una escuela, de otras instituciones barriales (centro de salud, capilla, feria semanal, etc.) y en casas particulares, entre los años 2004 y 2006, y luego en 2008. Desde el año 2010, en una segunda etapa de la investigación, el trabajo de campo profundiza la realización y el análisis de relatos autobiográficos a docentes, especialistas y padres.

⁴ En el caso de esta investigación, principalmente a cargo de Laura Santillán, el trabajo de campo cuenta con dos etapas: una se llevó adelante entre los años 2001 y 2006 en cuatro asentamientos populares ubicados en el Distrito de Tigre y San Fernando, en el Área Metropolitana de Buenos Aires. La segunda etapa comienza en el año 2008 e integra a los anteriores un barrio ubicado también en la Zona Norte del Gran Buenos Aires, en donde convergen instituciones estatales, jardines maternos comunitarios (organizados por cooperativas y agrupaciones políticas), espacios autogestivos de los pobladores y centros levantados por fundaciones y organizaciones no gubernamentales.

que mencionamos más arriba, realizadas desde un enfoque histórico-etnográfico, hemos podido documentar algunas formas muy específicas de aludir a la responsabilidad parental como condición necesaria para el pleno desarrollo infantil. Estas formas, muy frecuentemente señaladas por docentes y distintos sujetos vinculados de lleno a la educación infantil, son a su vez también activamente apropiadas –y por qué no, discutidas, tensionadas- por los mismos padres y/u otros adultos con niños a su cargo en el ámbito doméstico. Así, acciones tales como revisar las tareas escolares en las casas, aportar con ejercitación extra para acompañar el aprendizaje escolar, cumplir con determinados horarios y provisión de útiles y materiales, asistir a las citaciones (ordinarias y/o extraordinarias) de la escuela, que los niños –fuera de la escuela- sean cuidados por adultos (preferentemente la madre), son con toda recurrencia enunciadas como condición necesaria para el desarrollo de la escolaridad infantil. Pero estas formas van más allá de estas acciones, para deslizar una serie de supuestos sobre los modos de organización doméstica como determinantes de la plena “socialización infantil”. La centralidad de las figuras parentales en la realización de esas acciones, la conformación de un núcleo familiar “bien constituido”, y determinadas acciones respecto al cuidado infantil aparecen como condiciones sine qua non de una “buena” crianza. En términos específicos de la escolarización, en las escuelas, y en la producción de organismos nacionales e internacionales especializados (como ya mencionamos, UNESCO, UNICEF, también los ministerios de Educación de las distintas jurisdicciones, etc.), estos lineamientos sobre las responsabilidades adultas en buena medida se resumen en las categorías de “participación” y “acompañamiento” (Cerletti, 2014). También hemos podido documentar la apropiación –y en tanto tal, siempre activa- que los tutores de los niños realizan de estos lineamientos, en lo que hemos llamado la “producción social del padre responsable” (Santillán, 2012).

Sin embargo, hemos podido documentar también cómo los niños desarrollan sus vidas de formas sumamente diversas, a veces, con adultos que realizan ese tipo de acciones, y otras veces, no. Pero ni la realización de esas acciones garantiza una educación o escolarización más efectiva, ni lo contrario. Es decir, no se puede sostener una relación de causalidad directa entre las acciones adultas y los resultados en los niños. Como todo fenómeno social, las “verdades” que establece este frente discursivo, sabemos que no son naturales, ni obvias, ni autoevidentes.

Por cierto, al indagar con mayor profundidad en las trayectorias de sujetos pertenecientes a diversas generaciones, hemos podido documentar que estas aparentes “verdades” contemporáneas, no siempre lo fueron. Qué le corresponde hacer a los docentes, qué a los padres, qué a otros sujetos vinculados a los niños, ha implicado debates, discusiones y transformaciones históricas, como venimos planteando.

Por un lado, prestamos atención a los planteos en torno a la “participación” de las familias en la escolarización infantil –que debemos situar en el contexto histórico de convocatoria a la “participación social” en la gestión de diversos campos de acción. “Participar” es ciertamente una categoría polisémica, pero que sin duda alude a una presencia física relativamente frecuente de los padres en las escuelas, así como a un conjunto de acciones específicas, según venimos aludiendo. Pero esta presencia física de hecho no sucedía hasta mediados del siglo XX (Amuchástegui, 2000). Tampoco se ubican alusiones en las publicaciones especializadas (anteriores a las últimas tres décadas) a este requerimiento contemporáneo. Y nuestros entrevistados de mayor edad reconstruyen otras formas de vinculación de sus padres con la escolaridad, que no incluían este tipo de “participación”, ni tampoco reconstruyen una expectativa social al respecto. Al buscar historizar este cambio, entre otros procesos (que por razones de espacio no abordaremos acá), hemos ido identificando la productividad social que han tenido los discursos de los organismos internacionales.

Como dijimos en la introducción, a partir de la década de 1980, juntamente con el retorno de la democracia en nuestro país, los lineamientos de estos organismos empiezan a cobrar peso. Tanto en términos de generar una apertura democrática, como de transferir responsabilidades implícitamente a los planos individuales de acción (proceso que se profundiza agudamente durante la década de los 90), la “participación” es una de las categorías “estrella” con la que estos organismos indican a los diversos adultos involucrados en la educación infantil formas de actuar e interactuar entre sí. Publicaciones tales como las producidas por UNICEF (2002; 2009; entre otros) y UNESCO (2004; 2012; entre otros) plantean que la “participación” parental en la educación escolar de los niños mejora los resultados de los mismos.

Sostenemos como hipótesis que a través de esta apelación a la participación, estos discursos hegemónicos han ido perfilando un modo de regulación de la vida familiar en pos de la escolarización infantil, a través de un reparto de responsabilidades adultas relativamente novedoso. Es decir, ya no les competiría a los padres asegurar que

los niños cumplan con la obligatoriedad escolar, y envíen a los niños a la escuela, sino que se requiere un involucramiento en acciones de orden pedagógico y en un contexto (el edificio escolar) que hasta décadas atrás era de exclusiva incumbencia docente. Este relativamente nuevo reparto de responsabilidades da por sobreentendidas varias cuestiones que no podemos soslayar. Presupone la disponibilidad adulta para este tipo de prácticas (así como el alejamiento de los niños de acciones productivas, tendientes al sostenimiento de los grupos domésticos), centraliza la responsabilidad adulta respecto a los niños en torno a las figuras parentales, y reordena una modalidad de interacción entre padres y docentes.

Si bien la apelación a la “participación” condensa en buena medida todo un conjunto de formas de regular la acción parental y la distribución de obligaciones adultas (entre padres y docentes), los supuestos en torno al cuidado de los niños y las condiciones necesarias para su desarrollo (con sus implicancias en la escolarización, entre otras cuestiones), exceden a esta apelación. De hecho, al indagar con mayor profundidad respecto a los supuestos y sobreentendidos sobre los que se sustenta el frente discursivo hegemónico aludido, registramos que era necesario ampliar la indagación a períodos históricos anteriores. Y con ello, nos introducimos en el otro hito que mencionamos en la introducción: la década de 1960 y la amplitud con que se divulgaron las teorías “psi” en ese momento.

Hasta entonces, hemos podido documentar que lo que se esperaba socialmente de los adultos con niños a su cargo respecto a la escolaridad era principalmente que cumplieran con la obligatoriedad, como ya mencionamos (ver Santillán, 2009). Si un niño era hijo de padres “sanos” (en términos físicos y morales), nada debería impedir que la escuela pudiera cumplir con su trabajo. Sin embargo, como venimos planteando, actualmente se ha instalado con toda fuerza la idea de que si la familia no socializa correctamente, la escuela no puede hacer su parte. Por cierto, nuestra segunda hipótesis es que con la difusión masiva de las teorías “psi” se amplían a un conjunto cada vez mayor de la población ciertos supuestos que reubican la responsabilidad parental en la salud psíquica del niño. Las acciones adultas ya no deberían garantizar solamente la moral, la salud física del niño y su buena constitución, sino que los padres –con énfasis en la madre- pasarán a tener un lugar protagónico respecto a la “higiene mental” (como lo llamaba Eva Giberti) de los niños, y esta higiene sería determinante del pleno desarrollo del “hombre adulto”. Así, si bien no hay mucho de nuevo en el hecho de que

hubiera toda una serie de saberes, discursos y dispositivos dirigidos a que los padres (y más aún, las madres) cumplieran con sus responsabilidades y obligaciones respecto a los niños, sí se instala una nueva concepción respecto a cuáles deberán ser esas responsabilidades. La importancia del amor materno y los límites, la evitación de que los conflictos adultos lleguen a los niños, la condena a los castigos físicos, el reparto de roles al interior de la pareja en términos de “funciones” psicológicas (no ya restringidas a la provisión y el cuidado dado por hombres y mujeres respectivamente), son algunos de los tópicos que se empiezan a introducir con la divulgación de estas teorías. Un niño bien cuidado ya no sería simplemente un niño limpio y bien alimentado, sino que sería un niño cuya particularidad psicológica debería ser conocida (y aprendida, según lo transmitieran los expertos del campo “psi”) y bien manejada por sus padres.

Con relación a la escolaridad, la permeabilidad que tuvieron estos discursos en el campo educativo dio lugar a lo que muchos autores llaman la “psicologización” de la infancia. Concretamente, se produce un desplazamiento de la explicación de los problemas escolares de una cuestión de rendimiento escolar hacia una que lo vincula principalmente con la armonía familiar (Carli, 1997). Siguiendo a la misma autora, se puede reconocer cómo en el sistema educativo argentino, desde sus orígenes y masificación (tomando como punto clave la promulgación de la Ley 1420 y las décadas posteriores de expansión y consolidación), la legitimidad de la intervención pedagógica docente se sostenía sobre la deslegitimación de la educación familiar (Carli, 1997). Esta definición, que logró hegemonizar décadas de política educativa dirigida a la infancia, implicó la subsunción de la autoridad familiar a la del Estado educador (Carli, 2005). Por supuesto que este posicionamiento no fue tampoco el resultado de un proceso natural, y mucho menos libre de conflictos. Fue el resultado de fuertes disputas que tuvieron lugar en distintos momentos históricos, muy particularmente en los momentos de debate de lo que luego sería la Ley 1420. Sin embargo, como venimos planteando, a partir de finales de la década de 1950, y con mucha mayor amplitud, a partir de los años 60, la amplia divulgación de las teorías “psi” fue dando lugar a un viraje en las representaciones sobre la infancia y las responsabilidades adultas. Si un niño físicamente sano tenía dificultades en la escuela, la explicación ya no sería de incumbencia exclusiva de la escuela, si no que la mirada pasará a estar puesta en la relación del niño con sus padres, en la constitución del hogar, en el correcto cumplimiento de los “roles y funciones” parentales.

Si bien por razones de espacio no podemos ampliar acá sobre los motivos que dieron lugar a este proceso de “psicologización” de la infancia⁵, ni a otros procesos contemporáneos que también han dejado profundas huellas en la temática que trabajamos⁶, sí nos interesa señalar cómo va teniendo lugar, de esta manera, una reconfiguración de los modos en que se representan las obligaciones y responsabilidades adultas en torno a los niños.

Resumiendo lo desarrollado hasta acá, nos interesa apuntar a estos dos procesos que identificamos por su relevancia para entender la constitución contemporánea del frente discursivo aludido. Nos referimos por un lado a la ampliación de la demanda de acciones parentales en pos de la educación y el cuidado infantil que se produce a mediados del siglo XX, momentos en los cuales las figuras parentales cobran una nueva particularidad y centralidad en la conformación psíquica del niño (no ya en términos morales y sociales solamente). A la luz de estas teorías “psi” en pleno proceso de difusión a partir de ese momento, las posibilidades de los niños de ser escolarizados con éxito va a depender de este nuevo reparto y atribución de responsabilidades adultas. Por otro lado, y unas décadas más tarde, esta ampliación de atribuciones y demandas es documentable en relación al énfasis que adquiere –de la mano de la influencia de los organismos internacionales- la participación social y familiar, inéditas en momentos anteriores del siglo XX.

Por cierto, es importante también explicitar que junto con estos procesos de cambio, encontramos algunas fuertes continuidades históricas cuya importancia no podemos soslayar. Nos referimos a la gran continuidad que hemos podido documentar en nuestra sociedad respecto a la importancia y valoración social de la escolarización infantil por parte de amplios sectores de la población, que la ha ido apropiando como un derecho social (fuertemente reclamado y defendido). Al mismo tiempo, junto con las

⁵ Queremos mencionar al menos dos cuestiones sumamente relevantes que apunta la bibliografía especializada. Por un lado, el crecimiento de los medios masivos de comunicación, especialmente revistas y programas de radio y televisión, que tuvo lugar en el período, que sentó condiciones de posibilidad para la amplitud que tuvo la divulgación de estas teorías (Cosse, 2010). Por otro lado, la mejora en las condiciones de vida de una parte importante de la sociedad argentina, que permitió a sectores más amplios de la población poder preocuparse por estas cuestiones, y no ya solamente por la reproducción material para garantizar la supervivencia de los grupos domésticos (Darré, 2013).

⁶ Nuevamente, nos interesa, sólo a modo de punteo, mencionar que en el mismo período aludido acá se producen dos procesos sumamente significativos desde el punto de vista de la definición de los lineamientos de las políticas educativas (con su contracara respecto a la definición de responsabilidades y obligaciones en torno a la infancia). Nos referimos tanto a los inicios de la descentralización del sistema educativo (que comienza a transferir la responsabilidad educativa a planos jurisdiccionales locales), a y los avances en la injerencia de la Iglesia Católica en materia educativa (ver Cerletti, 2012).

múltiples transformaciones que se han producido, la educación (incluyendo la escolarización) y el cuidado de la infancia han sido indudablemente un campo de regulaciones, disputas y múltiples prácticas locales, con un fuerte involucramiento del Estado. Pero como venimos planteando, la complejidad de estos procesos de regulación de la vida familiar -a través de las definiciones sobre las responsabilidades adultas- incluye pero rebasa ampliamente la injerencia del Estado⁷.

En efecto, para ampliar nuestro desarrollo sobre los modos de regulación de las responsabilidades adultas en torno a los niños, y nuestra discusión con el frente discursivo contemporáneo que ubicamos al principio, queremos a continuación ahondar en los modos en que estas definiciones hegemónicas son tensionadas y apropiadas en escenarios locales de cuidado infantil. Se trata de ámbitos educativos y de cuidado de la primera infancia que van más allá de lo escolar, que nos permiten mostrar un abanico rico y complejo de prácticas locales, en sus articulaciones con el Estado y demás organismos internacionales ya mencionados.

De lineamientos globales y prácticas locales

En los escenarios locales, los padres de los niños son destinatarios de discursos tendientes a señalar las formas correctas de parentalidad y de cómo ser familia, a través de diversos sujetos (individuales y colectivos). Según hemos podido documentar a lo largo de nuestro trabajo de campo, organizaciones populares de diverso tipo⁸ realizan una intermediación con la escuela, no siempre evidente, dada justamente por la influencia que ejercen o intentan ejercer los referentes de estas asociaciones en los comportamientos parentales. Es decir, en las acciones cotidianas que estos pobladores y referentes llevan adelante, son muy frecuentes las ocasiones en las cuales aconsejan a los padres de los niños -sus propios vecinos- sobre cómo deberían encaminar las relaciones con la escuela. Tal como pudimos observar, el ingreso y la salida de los chicos a los centros producen que -principalmente- las vecinas a cargo de las acciones interactúen con las madres y familiares de los niños. En estas interacciones, no faltan las

⁷ Vale aclarar que de ninguna manera acá entendemos al Estado de un modo restringido a las instituciones y órganos de gobierno. Nos interesa más bien apuntar a una comprensión compleja del Estado, a través del análisis de sus efectos (en el sentido de Trouillot, 2001), y de sus modos de regulación moral (en el sentido de Corrigan y Sayer, 2007).

⁸ En este caso nos referimos a Centros de apoyo escolar, espacios culturales, ludotecas, guarderías comunitarias, centros de desarrollo infantil que se insertan en acciones más amplias llevadas adelante por movimientos sociales y cooperativas o bien surgen de la autogestión de grupos de pobladores de los asentamientos.

instrucciones detalladas que las referentes barriales suelen ofrecer a algunas madres/padres sobre cómo resolver algunos conflictos con la escuela y/o escolaridad de los chicos: “*vos tenés que pasar (por la escuela), vos te vas, te vas bien tranquila, pedí hablar con el director. No empecés a los gritos como hacés vos. Porque no pueden sacarte al chico, pero vos también hacé buena letra. Y ocupate más, acá también a veces es difícil encontrarte, tenés que demostrar más interés por el nene. Así las cosas van a andar bien*” (Registro en la hora de salida de los niños del Centro La Morada, G.B.A).

Se trata de recomendaciones que los referentes realizan intentando instruir a los padres sobre lo que serían las formas ideales o correctas de interactuar con la escuela. Muchas veces se trata de una instrucción cuyo fin es resolver lo antes posible conflictos concretos que se desencadenan con los maestros y directivos de la escuela a la que asisten los niños. En otros casos, los consejos trascienden el plano estratégico y convenido con los padres, para pasar de lleno al terreno de la modelación y el disciplinamiento de los comportamientos. Es decir, en las interacciones cotidianas que los referentes llevan adelante con el resto de los vecinos, la “instrucción” (con el fin de ayudarlos estratégicamente a constituirse en “padres responsables”) puede derivar en la intención concreta de corregir comportamientos de los padres que son considerados por estos referentes como inadecuados para el cuidado de los niños. En consonancia con otras formas contemporáneas de administración de los conflictos sociales (Rose et al, 2006) estas indicaciones correctivas se concretan a través de las *buenas maneras* y la *modalidad pedagógica*. Esto quiere decir que en las indicaciones que realizan los/las referentes barriales, el *consejo* y la *enseñanza* a las madres y familiares de los niños suele ganar por sobre el reproche y la coacción directa. Se trata, sin más, de una forma de regulación apoyada en estrategias que intentan instalar las normas y las prácticas por medio de las cuales los individuos “aprendan” a gobernarse a sí mismos (Rose, et al, 2006; Shore, 2010).

Cabe señalar que las relaciones diádicas entre vecinos no quedan exentas de la difusión (por parte de los pobladores a cargo de los Centros) de preceptos y visiones que recuperan esquemas de preferencias que circulan a nivel social. Con algunos matices, estos preceptos suelen ser coincidentes con los valores socialmente dominantes acerca de qué es el “descanso”, “el trabajo”, “la higiene doméstica” y la demostración de “interés” y “afecto” sobre los niños y guardan importantes reminiscencias de las

aproximaciones psicologizantes sobre la infancia a las que venimos aludiendo. En el sentido en que lo desarrollamos más arriba, se trata de valoraciones asentadas históricamente en nuestra región, las cuales, por cierto, se ven reforzadas por la producción contemporánea de renovadas fuentes (entre ellas, las fundaciones que llegan a los barrios, los organismos internacionales) a través de documentos y programas de intervención.

Asimismo, la investigación, el conocimiento y tránsito por un número importante de espacios dedicados a la educación (en sentido amplio) y cuidado de la primera infancia, nos acercó a iniciativas que se destinan a los niños y que se proponen atender diversos aspectos de su vida, que pueden incluir, pero que también van claramente más allá de la escolarización⁹. Nos referimos a la alimentación (el servido de un almuerzo y/o copa de leche), la salud (visita de pediatras y nutricionistas), el juego (a través de la instalación de juegotecas, ludotecas, o formas lúdicas menos orgánicas) y también –de manera más y menos formal- lo educativo. Cabe decir que la mayoría de nuestros interlocutores (maestras jardineras tituladas, educadoras populares no tituladas, adultos que asumen el lugar de responsables de la atención: madres cuidadoras, vecinas, vecinos) fueron aludiendo –con algunas diferencias, pero también importantes continuidades- a una serie de preocupaciones y aspectos que tienen en cuenta para su tarea. Como fueron compartiendo, *“acá [por un centro comunitario]nos ocupamos de que coman bien, por ahí en la casa no tienen o no saben cómo hacerlo, que deben comer variado, con estos alimentos, con estos colores”, “les enseñamos a los papás que es importante el momento de la comida, comer todos juntos, no hacerlo a las apuradas, apostar –como dicen las nutricionistas- a lo vincular”, “algunos nenes están bien, a otros les falta el control médico, o que los papás sepan si crece integralmente”*. Estas y otras verbalizaciones similares nos acercaron a una serie de términos y definiciones que se iban instalando como de uso corriente entre nuestros entrevistados. Aun, por cierto, si se trataba de actores muy disímiles entre sí. Es un lenguaje sobre el cuidado de los niños que tímidamente –y en algunos casos con más contundencia- va teniendo algunas correspondencias con otras formas describir y definir las problemáticas de los chicos que hemos también registrado. Esto no implica –como retomaremos luego- la adhesión lineal de preceptos por parte de quiénes conversan con

⁹ En relación a la etapa que comenzamos en el año 2011 de trabajo de campo se trata de un jardín oficial, un Centro de Desarrollo infantil y tres espacios levantados por los pobladores de atención a los/as niños/as, ubicados en la zona norte del GBA.

nosotras sobre su trabajo. Pero es imposible soslayar cierta correspondencia de estas construcciones con una importante información que –desde distintas procedencias– circula en las distintas asociaciones de base en relación a la problemática de la primera infancia. De hecho, la permanencia prolongada en los espacios barriales nos puso en conocimiento de un importante cúmulo de documentación, cartillas, folletos que los coordinadores y referentes a cargo de los niños reciben de diversa fuente. Como veremos, en estas producciones es notoria la presencia estatal y también la de las agencias que están por fuera del Estado que mencionamos anteriormente.

En cuanto a las formulaciones que circulan, hay aspectos que resultan insoslayables por su recurrencia. Uno de ellos es la referencia a esta etapa de la vida, la *primera infancia*, como un período clave y crucial para sentar las bases del desarrollo futuro de los niños y las niñas. Es una mención que, basándose en alusiones generalmente vagas provenientes de la biología, las neurociencias, las ciencias cognitivas y genéticas, instala algunas premisas que se presentan como irrefutables. El hilo conductor de estas premisas es la idea de que los procesos formativos básicos de los seres humanos están fuertemente influidos (cuando no determinados) por la experiencias tempranas en la vida. Tal como venimos sosteniendo, estos argumentos suelen sostenerse en base a un núcleo cerrado de presupuestos. En muchas de las formulaciones (tales como las provenientes de los organismos de financiamiento internacionales y de algunos estados nacionales) el argumento -nombrado como “científico”- que se realiza es que los dos primeros años de la vida son determinantes en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños¹⁰. Para ello se toma en cuenta la constatación de que a la edad de 6 años el peso y tamaño del cerebro de un niño es ya el definitivo. Es un argumento generalizado que deriva en la concepción de la relevancia fundamental del desarrollo en la primera infancia (con respecto a la formación de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social). De allí que se sostenga que el trabajo sobre la Primera infancia contribuirá al buen desempeño de los estudios escolares (la escuela básica), así como también al desarrollo futuro de la persona e incluso de la sociedad. Asimismo, sostenemos como hipótesis que las versiones vulgarizadas y más difundidas de las teorías “psi” (en el sentido en que las presentamos más arriba) han dado también una base de sustentación a estas nociones estableciendo

¹⁰ Ver el Documento Consejo Nacional de Economía social, República de Colombia (2007); fundamentación Chile Contigo Crece; Documento ¿Por qué es importante el desarrollo del niño en la primera infancia?, UNICEF, 2010; entre otros.

una relación de causalidad relativamente directa entre cómo son los padres con sus hijos y cómo van a ser los hijos luego, como adultos¹¹.

Ahora bien, estas prácticas y sentidos locales se producen en estrecha vinculación con las iniciativas dirigidas a la *primera infancia* provenientes de organismos nacionales (diversos Programas) y de organismos internacionales (como venimos mencionando, tales como UNESCO y UNICEF), tanto en nuestro país, como en muchos otros. Y por cierto, un actor que comienza a ser insoslayable desde las distintas propuestas es “la familia”. En función del análisis de los documentos que producen estos organismos, como venimos planteando, si algo parecen querer ordenar estas iniciativas es las maneras en que las familias deben llevar adelante la socialización, la crianza y el cuidado de los/as niños/as. Con algunas variaciones en las retóricas y las narrativas, uno de los ítems sobre el que vuelven las distintas propuestas es el interés por desarrollar acciones tendientes al *fortalecimiento de las capacidades de las familias para la crianza de niños y niñas* (Documento Primeros Años¹²). Según aparece en los documentos analizados, tanto producidos en nuestro país como en otros de la región, se busca:

“Orientar a las familias, a partir de su cultura y experiencias, para que promuevan el desenvolvimiento integral de sus hijos desde la gestación hasta los seis años de edad”
(Documento Programa Primera Infancia Mejor, Brasil)

“Potenciar a las familias y cuidadores primarios para relacionarse con los niños y las niñas de manera más equitativa e inclusiva, e igualmente a los centros de desarrollo infantil y la comunidad, partiendo del respeto por la diversidad cultural en las pautas de crianza” (Documento Compes, Colombia, 2007).

Entonces, junto con la inquietud que exponen tanto los estados nacionales, como los organismos internacionales en la ampliación de la cobertura en educación del nivel inicial, un eje central es el apuntalamiento de lo que usualmente se conoce como la socialización primaria, cuyo agente central pareciera no ser otro que el núcleo familiar de los niños. Se trata de intervenciones sobre las familias que incluyen dispositivos

¹¹ Y en este sentido, asumen la posibilidad (y la necesidad) de la existencia de un saber paterno/materno que se puede adquirir como algo previo a –o más allá del aprendizaje que implica– la misma experiencia de la maternidad y/o la paternidad.

¹² Este Documento pertenece al Programa Nacional Primeros Años, que se desarrolla en el ámbito del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales. Se creó en el año 2005 a través de un convenio firmado entre los Ministerios de Desarrollo Social, Salud y Educación de la Nación. Se propone, a través de la creación de la “Mesa Interministerial de Gestión y Programación del Programa Nacional Primeros Años”, el desenvolvimiento de acciones orientadas a favorecer el desarrollo de las niñas y niños de 0 a 4 años.

ligados a recuperar y valorizar los conocimientos y saberes locales, como así también las creencias y experiencias con el fin explícito de *apuntalar, fortalecer, construir, fomentar* lo que se define como un ámbito seguro y contenedor para el desarrollo de los/as niños/as. Cabe señalar que, dentro del amplio colectivo de *las familias*, las iniciativas –sean éstas gubernamentales ó no gubernamentales- tienen como destinatario exclusivo aquellos hogares pertenecientes a los sectores subalternos.

Las acciones a llevar adelante son diversas, pero en el análisis de las propuestas algo que se destaca es el interés por alcanzar *buenas prácticas de crianza* y aquello que suele definirse como *un buen comienzo* (UNICEF, 2005). Como expusimos, se trata de consideraciones que recaen con fuerza sobre las familias, “*particularmente aquellas que viven bajo condiciones de pobreza, las cuales requieren todo el apoyo posible para acceder al conocimiento y la información necesarios para recuperar el nivel de cuidado que merecen su hijos*” (UNICEF, 2005). El modo que proponen es hacerlo es a través de una serie de estrategias, algunas de las cuales aludiremos a continuación y cuya orientación se acerca a los modos contemporáneos de conducción del comportamiento y construcción de un sujeto adulto moralmente apto para el cuidado de los niños, “responsable de los otros” porque es primero responsable de “sí”. Es decir, se trata de la puesta en juego de la “ayuda” a las madres y padres para que ellas/ellos “se ayuden” –“por” y “a sí” mismas/os y “a los suyos”, logrando en definitiva la autoregulación del comportamiento (Rose et al, 2006).

En los escenarios donde investigamos, es posible encontrar un abanico amplio de acciones destinadas al propósito de acompañar y apuntalar a las familias en la crianza de sus hijos. Son acciones llevadas adelante por los diversos actores y espacios que mencionamos párrafos más atrás. Centros de Desarrollo Infantil, jardines comunitarios y espacios que organizan los vecinos son escenarios a los cuales llegan –y se resignifican- las orientaciones más generales destinadas al trabajo con los niños. En relación al trabajo de campo que venimos realizando, es posible identificar un conjunto delimitado de acciones que va en esta dirección. En estas acciones quedan involucrados tanto los referentes como las familias de los niños.

En uno de los barrios donde trabajamos, tal como sucede en otros barrios populares, el hilo conductor de las acciones suele ser un interés particular, el de la “prevención”. En relación a la idea de “riesgo” (de malos cuidados, desprotección y abandono), desde las distintas instituciones barriales se promueven acciones que buscan

reconducir “malas prácticas” familiares y locales. Como veremos, son acciones que – orientadas bajo el amparo de las directrices que hegemonizan este campo– no sólo involucran a actores muchas veces difíciles de predecir, sino que los sentidos que se producen no se ajustan a una sola dirección. Para dar cuenta de ello, nos focalizaremos en la reconstrucción sucinta de dos experiencias que pudimos acompañar en relación al trabajo de campo. La intención es entonces recuperar una dimensión crucial en relación al estudio de las políticas como es el relativo a qué significa para las personas los programas y acciones de intervención de los cuales son destinatarias (Shore, 2010). Cuestión que nos conduce al reconocimiento de las diversas modalidades de interpretación y apropiación (Rockwell, 1996) en los sitios prácticos de las políticas (Rose et al, 2006).

En el barrio Arroyo I, las acciones que se llevan adelante con las familias atraviesan a los distintos ámbitos de trabajo con los chicos (jardines oficiales, jardines comunitarios, Centros de desarrollo infantil, centros de nutrición y estimulación temprana). En relación al interés por producir en las familias “buenas prácticas” de cuidado de los niños, un eje ligado con la “prevención” es la difusión. Hay distintos modos de llevar adelante la difusión de buenas maneras y prácticas de crianza y educación. Una particular es la que se llevó a cabo por un período prolongado en base al trabajo en red entre distintas instituciones del barrio. Se trató del proyecto *Cultura del cuidado*, que comienza en el año 2010, cuando profesionales de los equipos de orientación escolar de las escuelas públicas convocan a otros profesionales y referentes barriales vinculados con las áreas de educación, salud y atención a la infancia para llevar adelante una concientización –a través de estrategias novedosas– sobre el cuidado y la prevención de situaciones de vulneración de los derechos de los niños y niñas de la localidad. La preocupación, según sus impulsores, tuvo que ver con el abandono o discontinuidad de la escolarización de los chicos, la falta de concurrencia a los controles médicos y constatación de hechos de violencia. Si bien en el origen de la iniciativa, esta campaña no sólo estaba orientada exclusivamente a los padres sino a todos los adultos de la comunidad (incluyendo entre estos a los propios profesionales), progresivamente el foco estuvo puesto en las formas de llevar adelante una buena crianza y cuidado en el seno de las familias. Cabe decir que el proyecto implicó un agudo trabajo de reconocimiento de los circuitos de circulación y concentración de los vecinos y no vecinos en el barrio a fin de utilizar estos lugares como los privilegiados para la instalación de carteles y otros

soportes comunicativos. También implicó la discusión, a través de una serie de jornadas pautadas, de cuáles eran los ítems más recurrentes de la “falta de cuidado” y los modos de concientizar, ya no desde el reclamo sino el “convencimiento” (de la charla con trabajadora social involucrada en el proyecto). Por ello además de los referentes y profesionales del barrio, también se invitó a los adultos más próximos a los niños (padres, abuelos, otros familiares) a participar de esta iniciativa. A partir de allí, se produjeron distintos soportes comunicativos (afiches, pasacalles, pancartas, remeras, spots radiales, cortos audiovisuales y canciones inéditas), destacándose entre ellas la realización de murales. Como expusimos, si bien la propuesta se sustentó en la participación activa de todos los actores, la realización definitiva de los carteles y murales acentuó en el predominio de algunas voces. Entre ellas, como lo demuestran los carteles que se despliegan en distintos espacios del barrio, se orientó hacia la visión de que los adultos a cargo de los niños sepan dónde están y que estos mismos adultos “los estén mirando”, “porque los niños no pueden cuidarse ni solos ni entre ellos” (entrevista a psicóloga del barrio). Por cierto, un cartel colocado en el hall del centro de salud deja asentada una afirmación que si bien surgió del encuentro colectivo de trabajo, muchas veces va –en los hechos- a contrapelo de las condiciones y posibilidades de cuidado entre varias familias del barrio¹³. Entre otros, los íconos elegidos aluden a las propuestas de muchas iniciativas contemporáneas ligadas a las ideas de que la “soberanía alimentaria” se basa en el logro de la comida compartida en el hogar, en la generación de vínculos (solo a modo de nombrar algunos ítems de la iniciativa).

En cuanto a la dirección y derivaciones que asumen las orientaciones más generales es interesante reconstruir una segunda experiencia relacionada con el propósito de trabajar la prevención y atención del cuidado a través de las familias. En relación al trabajo de campo llevado adelante en instituciones comunitarias (Centros de desarrollo infantiles, guarderías levantadas autogestivamente por vecinos) nos acercamos a diversas acciones que los referentes comunitarios realizan con los padres y tutores de los niños. Muchas de estas acciones se tramitan a través de las interacciones cotidianas, en las cuales los referentes barriales entran en diálogo directo con los padres y familiares de los niños. Es usual que en estas interacciones, los vecinos y vecinas a cargo de la iniciativa (de guardería, centro cultural, murga), ejerzan o intenten ejercer influencia en los

¹³ En referencia a un cartel que se colocó en el Centro de salud del barrio que dice: “Nunca un niño puede estar cuidado de otros”.

comportamientos parentales.

Según surge de los registros de trabajo de campo, son frecuentes las ocasiones en las cuales los referentes barriales aconsejan a los padres de los niños -sus propios vecinos- sobre cómo encaminar la crianza y el cuidado de los hijos.

En estas interacciones cotidianas, la *intervención correctiva* (Donzelot, 1991) suele ser un común denominador. Como dijimos más arriba, estas indicaciones correctivas asumen una *modalidad pedagógica*, donde el *consejo* y la *enseñanza* a las madres y familiares de los niños es la forma más usual (frente al reproche y la coacción directa). Ahora bien, a lo largo del tiempo también hemos podido observar el modo en que estas intervenciones y consejos sufren algunas reconfiguraciones. Si bien estas reconfiguraciones tienen distintos puntos de partida, entre ellos no puede desatenderse la incidencia que tiene sobre los referentes barriales una serie de capacitaciones que realizan. En la zona de nuestro estudio, se trata de capacitaciones que además del Estado involucra de lleno a organizaciones no gubernamentales. Entre las propuestas de los cursos que reciben distintas organizaciones barriales, muchas están referidas a la “prevención” y evitación de malos tratos y cuidados para con los niños. Entre otras cuestiones, se los instruye en extensos guiones en los cuáles se van detallando una serie de indicadores relacionados con diversas dimensiones y problemáticas (el maltrato y el abuso sexual a través del comportamiento de los niños y las actitudes de los padres). Son índices y consideraciones que muchos referentes traen a colación en los encuentros que luego tienen con los padres de los niños. Aunque es importante decir que también se insertan en relaciones más amplias basadas en el conocimiento previo y las reciprocidades que complejizan su aplicación lineal.

Para cerrar, el análisis de las interacciones entre los referentes barriales y las familias, no debe hacernos dejar afuera la posibilidad de que, en determinadas circunstancias, quienes organizan en el barrio iniciativas destinadas a los niños lo hagan en vista a identificaciones y fidelidades ancladas con fuerza en la pertenencia a la misma clase. Aludimos entonces a estas formas de persuasión sobre el comportamiento de los padres y tutores de los niños que aun ligadas con el control no son totalizadoras ni unívocas, sino que muchas veces alternan con formas activas de reivindicación de clase.

Palabras finales

Como ya ha sido ampliamente documentado por la investigación social, la familia ha

sido históricamente objeto de múltiples modalidades de regulación y modelación. En este sentido, los modos de definir las responsabilidades y obligaciones adultas frente a los niños son una modalidad privilegiada de regulación de la vida familiar. Efectivamente, la crianza y la educación de los niños, su escolarización, y con particular insistencia en los últimos años, los cuidados dirigidos a la primera infancia, son campos dentro de los cuales se ha consolidado en las últimas décadas un frente discursivo hegemónico que indica determinadas formas “correctas” de ser familia, estableciendo una serie de obligaciones y responsabilidades adultas, específicamente definidas. Y si bien, dentro de este frente hemos ubicado particularidades concretas -según lo que se busque atender sea la escolarización primaria, la escolaridad inicial, o los cuidados en los primeros años de vida-, tienen en común el hecho de que se basan sobre una serie de supuestos y sobreentendidos que requieren ser desnaturalizados y evidenciados como tales, en su historicidad. Por cierto, bajo la lente de este frente, estas formas serían las que garantizarían un niño bien socializado, bien alimentado, bien educado. Sin embargo, la indagación en profundidad, en terreno, nos permite vislumbrar realidades mucho más complejas, diversas y heterogéneas, donde estos lineamientos hegemónicos son sumamente permeables. Pero son también, simultáneamente, tensionados por las prácticas cotidianas y los diversos actores involucrados. Los procesos de apropiación que median en la vinculación entre las producciones de organismos estatales y no estatales (nacionales e internacionales) y los planos cotidianos de acción, en particular, en los barrios populares en los que trabajamos, dan lugar a prácticas e interpretaciones siempre creativas. A la vez que reproducen aspectos cruciales de estos lineamientos hegemónicos, producen también sus formas locales -siempre más complejas que lo que estos lineamientos permiten suponer. Efectivamente, los modos en que las obligaciones y responsabilidades adultas son definidas socialmente han sido cambiantes –y disputadas- a lo largo de la historia. Es justamente su dinamismo y su complejidad, en contraste a la linealidad que traslucen los discursos hegemónicos contemporáneos, lo que interesa reponer desde la investigación en profundidad.

Bibliografía y fuentes citadas

AMUCHÁSTEGUI, M. (2000). El orden escolar y sus rituales. En Gvirtz, S. (comp.), *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.

- CARLI, S. (1997) “Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas del debate en educación”, en A. Puiggrós (Dir.), *Dictadura y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna, 221-287.
- CARLI, S. (2005). *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.
- CERLETTI, L. (2014). *Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires: Biblos.
- CERLETTI, L. (2012). “Familias” y “participación”: un análisis comparativo de la Ley 1.420, la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional. *Revista Propuesta Educativa*. 37, 69-77.
- CORRIGAN, P. y SAYER, D. (1985). Introduction y Afterthought. En *The Great Arch: English State formation as Cultural Revolution* (pp. 1-13, 182-208). Versión en castellano en Lagos, M.L. y Calla, P. (comps.). (2007). *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina. Cuadernos del Futuro 23* (pp. 41-116).
- COSSE, I. (2010). Argentine Mothers and Fathers and the New Psychological Paradigm of Child- Rearing (1958-1973). *Journal of Family History*, vol. 35, núm. 2: 180-202.
- DARRÉ, S. (2013). *Maternidad y tecnologías de género*. Buenos Aires: Katz.
- DONZELOT, J. (1991). *La policía de las familias*. Madrid: Alianza.
- FONSECA, C. y CARDARELLO, A. (2006). Direitos dos mais e menos humanos. En FONSECA, C. y SCHUCH, A. (Comps.), *Políticas de proteção à infância. Um olhar antropológico* (pp. 219-251). Porto Alegre: Editora UFRGS.
- ROCKWELL, E. (1996). Keys to appropriation: rural schooling in Mexico. En Levinson, B.; Folley, D. y Holland, D. (eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 301-324). Albany: State University of New York Press.
- ROSE, N, O’ MALLEY, P. y VALVERDE, M. (2006). Governmentality. *Annual Review of Law and Social Science*, Sydney, v. 6, p. 83-104.
- SANTILLÁN, L. (2012). *Quienes educan a los chicos. Trayectorias educativas, infancia y desigualdad*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

SANTILLÁN, L. (2009). De responsabilidades y demandas que cambian. *Revista Novedades Educativas*, 222: 14-17.

SHORE, C. (2010). La antropología y el estudio de las políticas públicas: reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Antípoda*, Colombia, n.10, p. 21-49.

TROUILLOT, M. (2001). La Antropología del Estado en la era de la globalización. *Current Anthropology*. Vol.42, 1, 225-231. (Traducción: Alicia Comas, Cecilia Varela y Cecilia Diez. Revisión: María Rosa Neufeld).

UNICEF (2002). *Las escuelas y las familias por la educación. Guía de Orientación para el Trabajo en Talleres*. Argentina.

UNICEF (2009). *Acercando las familias a la escuela*. Chile.

UNESCO (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Chile.

UNESCO (2012). “Interacción escuela-familia. Insumos para las prácticas escolares”. Brasil.