



UNSAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

Universidad Nacional de San Martín
Instituto de Altos Estudios Sociales
Doctorado en Antropología Social

**Crecer en la ciudad: Usos y representaciones del espacio urbano entre
niños y niñas de La Plata (Provincia de Buenos Aires)**

María Celeste Hernández

Tesis de Doctorado presentada a la Carrera de Antropología Social, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín, como parte de los requisitos necesarios para la obtención del título de Doctor en Antropología Social.

Directora: Dra. Mariana Chaves
Co-directora: Dra. Claudia Fonseca

Buenos Aires
Mayo de 2016

Hernández, María Celeste.

 Crecer en la ciudad: usos y representaciones del espacio urbano entre niños y niñas de La Plata (Provincia de Buenos Aires)/ María Celeste Hernández; Directora Dra. Mariana Chaves; Co-directora: Dra. Claudia Fonseca. San Martín: Universidad Nacional de San Martín, 2016. –xi p.313

Tesis de Doctorado, UNSAM, IDAES, Antropología Social, 2016.

1. Experiencia infantil. 2. Espacio urbano. 3. Desigualdades. -Tesis.
I. Chaves, Mariana (Directora) Fonseca, Claudia (Co-directora). II. Universidad Nacional de San Martín, Instituto de Altos Estudios Sociales. III. Doctorado.

Crecer en la ciudad: Usos y representaciones del espacio urbano entre niños y niñas de La Plata (Provincia de Buenos Aires)

María Celeste Hernández

Directora: Dra. Mariana Chaves
Co-directora: Dra. Claudia Fonseca

Tesis de Doctorado presentada a la Carrera de Antropología Social, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín, como parte de los requisitos necesarios para la obtención del título de Doctor en Antropología Social.

Buenos Aires
2016

RESUMEN

Esta tesis se pregunta por la construcción social contemporánea de las infancias urbanas y la construcción infantil de las ciudades desde un barrio de La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. El abordaje implica por un lado, ahondar en los modos en que los niños usan y representan el espacio, y por otro, indagar el lugar del espacio construido como condición de posibilidad y condicionante de la sociabilidad y socialización infantil. El interrogante por la experiencia espacial es también la pregunta por las tramas de relaciones que se tejen en esos espacios, aquellas que habilitan unas concretas maneras de ser niños. La espacialidad se propone como una estrategia analítica y metodológica en la producción situada y relacional de las infancias que además incorpora la perspectiva de los niños.

La tesis se estructura en cinco capítulos además de la introducción y las conclusiones. Cada uno es una mirada de aquel entramado donde los fragmentos reunidos en la práctica etnográfica reciben una inteligibilidad, buscando profundizar en los maneras diversas y desiguales de crecer en la ciudad. El “encuentro etnográfico” es fundante de este trabajo que se valió de la observación y el registro, la realización de entrevistas y el trabajo a partir de otros materiales producidos en el tiempo compartido como fotografías, grabaciones, dibujos o esquemas. Además se analizaron documentos y fuentes complementarias.

El primer capítulo presenta el barrio desde su relación -simbólica y estructural- con “La Plata” y desde los modos de habitar la ciudad estableciendo límites en constante movimiento, que dibujan “barrios”. “Callejear” caracteriza la espacialidad de los niños que viven en condiciones de pobreza, en cuya experiencia infantil urbana se centra esta tesis. El segundo capítulo analiza el procesamiento sociocultural de la edad y las clasificaciones etarias que ordenan las relaciones entre los habitantes del barrio. Se presenta el esquema en que la infancia se incluye –y es definida- como *grado de edad*. En el capítulo tres se profundiza en las conceptualizaciones de infancia a partir del repertorio de significados de quienes participan en la cotidianeidad infantil (niños y no niños). Se reconoce un lugar social de la infancia poniendo en evidencia las mediaciones socioculturales que establecen unas condiciones de posibilidad a los modos en que es transitada y recreada por los niños. El cuarto capítulo construye una cartografía de cuidados que enfoca las relaciones de los niños con diversas instituciones estatales, organizaciones sociales y sus actores. Analizadas en términos de una organización social del cuidado, se abordan las distintas escalas: leyes, políticas sociales, agencias, actores, que participan en la producción de las infancias. El capítulo cinco enfoca la socialización infantil en el marco de las relaciones de parentesco problematizando su papel en las dinámicas de reproducción sociocultural.

A lo largo de la tesis se desentraña la incidencia de distintos clivajes en la experiencia infantil y la experiencia urbana. En las conclusiones se repone la interseccionalidad entre edad, clase, género y nacionalidad incorporando el espacio como ámbito de lectura de los procesos de producción y reproducción de desigualdades múltiples. Esa relación ubica a los niños y niñas en posiciones de desventaja, no reconocimiento y subordinación, abriendo ejes desafiantes en términos analíticos, de intervención y debate político que contemplan las dimensiones, ámbitos y prácticas que producen y legitiman relaciones de desigualdad.

Palabras-clave: EXPERIENCIA INFANTIL- ESPACIO URBANO- DESIGUALDADES

ABSTRACT

This thesis studies the contemporary social construction of urban childhoods and children's social construction of cities. The geographical location researched for this study was a neighborhood in the city of La Plata (Buenos Aires province), Argentina. This study will look into detail at how children use and represent space and also analyze the built space as a condition for possibility and as the conditioning factor for children's sociability and socialization. The question of spatial experiences also looks into the relationships created in those spaces which shape particular ways of being a child. Spatiality is presented as both an analytical and methodological strategy in the situated and relational production of childhood which also incorporates children's perspective.

This thesis is developed in five chapters which are preceded by an introduction and followed by the conclusions. Each chapter studies how the whole of the fragments collected during the ethnographic practice acquire intelligibility trying to make a thorough analysis of the different and dissimilar ways of growing up in the city. The "ethnographic encounter" is key to this work, which is based on observation, recordings, interviews and works stemming from other materials produced over a period of time and presented here as photographs, recordings, drawings and sketches. Supplementary documents and other sources have also been analyzed.

The first chapter examines the symbolic and structural relationship of the neighborhood with the city of La Plata and how its inhabitants outline the "barrios" (neighborhoods) by setting boundaries which are continuously shifting. The spatiality of children living in poverty is characterized by "el callejeo" (the wandering around the streets). This thesis focuses on these children's urban experience. The second chapter analyzes the sociocultural processing of age and the age group classifications that structure the relationships among those living in the same neighborhood. The framework in which childhood is included and defined as an age grade is also presented. The third chapter studies childhood conceptualizations from the array of meanings of those interacting with children on daily basis, whether they are children themselves or not. The social place of childhood is acknowledged revealing the socio cultural mediations which establish the conditions of possibility for the ways in which childhood is experienced and recreated by children. The fourth chapter constructs a cartography of care-taking which focuses on the relationships between children with different state institutions, social organizations and agents. Analyzed from the point of view of a caring social organization, the different layers involved in the production of childhood such as laws, social policies, agencies and agents are studied. The fifth chapter focuses on children's socialization within the relationship framework questioning its role in the dynamics of sociocultural reproduction.

Throughout this thesis the incidence of different aspects in the child's experience and the urban experience are analyzed. The conclusions deal with the intersectionality between age, class, gender and nationality incorporating space as the framework for interpreting the processes of production and reproduction of multiple inequalities. This relationship puts children in a situation of disadvantage, underrecognition and subordination opening a challenging axis for analysis, intervention and political debate which contemplates dimensions, areas and practices that produce and legitimize relationships of inequality.

Keywords: CHILDHOOD EXPERIENCE - URBAN SPACE - INEQUALITIES

Agradecimientos

Me es imposible terminar esta tesis sin mirar para atrás y recorrer los ámbitos y relaciones que la hicieron posible. Pienso en quienes acompañaron y fueron parte de un camino que excede enormemente estas páginas, y que como todo recorrido, me constituye.

En primer lugar quiero agradecer a los organismos que financiaron con fondos públicos esta investigación y toda mi formación. Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) del que obtuve dos becas para la realización del doctorado brindándome el privilegio de poder dedicarme en exclusividad a continuar mis estudios y desarrollar mi profesión. Al Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) por ser el ámbito de formación durante la carrera de doctorado. A la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) donde me gradué, donde trabajo desde entonces consolidando mi rol de investigadora y docente, y donde sigo creciendo. Mi agradecimiento y compromiso es el de devolver a quienes somos este país (y por el que trabajamos y soñamos) parte de toda esta inversión colectiva.

Mi profundo agradecimiento a todas las personas, de la más pequeña a la más añosa que compartieron conmigo parte de sus tiempos, lugares y fragmentos de sus vidas; aquellos que reuní, pensé, discutí y escribo en estas hojas.

A mi directora Mariana Chaves, por su incansable orientación, las muchísimas horas de trabajo compartidas, por confiar en mí, contagiarme su energía y enseñarme el oficio haciendo a la par. En 2007 cuando terminaba la licenciatura me acerqué a charlar buscando qué hacer con eso de “ser antropóloga” y desde entonces sigue haciéndome parte: de un grupo de lecturas, un proyecto de investigación, otro más; también de la Casita, Casa Joven, proyectos de extensión y Voluntariado universitario, un artículo, un libro, clases, seminarios. Sumando siempre a la profesión y fuera de ella. Mis enormes gracias por todo eso que crecemos juntas.

A Amalia Ramella, por invitarme a la biblioteca y armarla juntas. Por todo el afecto que nos une desde entonces, por el compromiso firme y renovado. Por seguir andando, hoy libros en mano, buscando hacer del mundo un lugar más justo.

A Claudia Fonseca, co-directora de esta tesis, por sus siempre movilizadoras ideas y su sincera generosidad.

A Adelaida, gracias a quién conocí que la antropología tiene mucho que decir sobre la infancia y los niños; y con quién comencé a andar y continuamos en la tarea de sembrar preguntas y reflexiones en el hacer con los pibes y con quienes viven sus infancias.

En estos años participé de diversos ámbitos institucionales que de distinto modo forjaron mi trayectoria profesional. En ese recorrido quiero agradecer a Ernesto Domenech, quien fue director de mi beca CIC para alumnos universitarios (2006-2007) y brindó un invaluable espacio en los inicios de mi formación en el Instituto de Derechos del Niño de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP) junto a María José Lescano e Inés Jaureguiberry; también al equipo de la Defensoría de Derecho del niño de dicho instituto coordinada por Mariana Mostajo y Cecilia López con quienes desarrollé parte de las tareas de esa beca.

El Instituto de Altos Estudios Sociales donde cursé la carrera de doctorado fue un espacio propicio de intercambios y crecimiento intelectual gracias a los profesores y compañeros de seminarios. Fueron de gran ayuda los seminarios de tesis donde el proyecto y los borradores de varios capítulos recibieron valiosos aportes. Deseo reconocer también la oportunidad brindada por la institución de realizar dos estadias en universidades brasileras en el marco del Programa binacional de Centros Asociados de Posgrado Brasil-Argentina. Durante el año 2011 en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul y durante 2014 en el Museu Nacional de Rio de Janeiro.

Quiero agradecer especialmente a los integrantes del Nucleo de Antropologia e Cidadania (NACi) por su acogimiento durante el tiempo que viví en Porto Alegre y la posibilidad brindada de incorporarme a sus espacios formativos y de discusión. Junto a Claudia Fonseca, deseo agradecer en particular a Patrice Schuch y a Fernanda Bittencourt Ribeiro por su disposición, por las sugerencias recibidas y por las clases y eventos compartidos.

La estadía en Porto Alegre fue sumamente enriquecedora también por las inagotables conversaciones con Tomás, Crisko, Alex y Juliana, a quienes agradezco haberme transmitido su avidez por pensar.

En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, luego de realizar un seminario de grado conformamos un grupo de investigaciones sobre antropología y niñez que ha ido creciendo desde entonces. El estudio y las discusiones compartidas en este equipo fueron fundamentales al desarrollo de esta investigación y los modos de llevarla adelante. Agradezco especialmente a Andrea Szulc, quien fue co-directora de mi beca CONICET, su apoyo y el impulso al trabajo colectivo; el que se hace posible en los aportes de Ana Carolina

Hecht, Pía Leavy, Mariana García Palacios, Melina Varela, Lorena Verón, Paula Shabel y Noelia Enriz.

La Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata es donde trabajo hace más de ocho años. Quiero agradecer a los compañeros y compañeras de la Cátedra de Antropología Social 1 (o Teorías de la Cultura); a Marcela Trincheri, Nestor Artiñano, Elena Bergé, Soledad García, Valeria Carosella, Marcos Schiavi, Elena Otondo y Germán Dumrauf con quienes hacemos y nos reinventamos como docentes. Agradezco a Virginia Ceirano abrimme las puertas de este espacio y sus significativos aportes a mi labor.

También a quienes integran e integraron los proyectos de investigación en el marco del Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad de esa Facultad e hicieron que esta tesis no sea una tarea solitaria; les agradezco especialmente por eso. También por sus lecturas tan atentas como respetuosas y tan comprometidas como solidarias, muchas gracias por sus aportes a la tesis y a la vida a Mariana Chaves, Ramiro Segura, Elena Bergé, Tomás Bover, Josefina Cingolani, Carlos Galimberti, Sebastián Fuentes, Esteban Fernández, Mariana Speroni, Agustín Cleve, Olga Brunatti, Florencia Fajardo, Paula Hanlon, Marcos Mutuverría, Fernando Palazzolo, Sabrina Mora, Gabriela Flaster y Daniel Giorgetti.

En el andar compartido los labores cosen amistades; así nos encontramos con Tomás Bover, con quien fuimos compañeros de la carrera de grado en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo y quien si miro retrospectivamente, estuvo presente y forjó los “mojones” sobre los que se trazó este recorrido. Con Tomás fuimos a aquel congreso de Antropología Social donde vislumbré una línea de interés en la vastedad de la disciplina, fue quien incentivó a que me acercara a quien sería directora de esta tesis y también quien insistió para empezar el doctorado. Le agradezco mucho esa compañía-sostén omnipresente, en que “la tesis” es sólo un pedacito. Muchas ideas y preguntas que forjan este trabajo provienen de las tantas charlas compartidas con Tom.

A Mecha y a Val, compañeros, colegas, y sobre todo amigos que están siempre cerca aunque la geografía nos robe (o haya robado) algunos mates; su afecto acompañó y alegró mucho e imprescindiblemente.

Unas sentidas gracias al Lau, con quien compartí largos y lindos años, con quien crecí buena parte de quien soy y con quién aprendí a no dejar de jugar.

A la Anita, por su amistad, y porque su vida siempre permitió mirarme de otro modo; por sus enormes pequeños.

A mi familia de cariño que me adoptó y adopté en La Plata: Horacio, Marta, Belén y Maite, no me alcanzan las palabras para agradecerles.

A mis hermanos y amigos: a Juan por su dulzura, a Nico por sus provocadoras reflexiones y a Uchi por su transparencia. A mi papá por su pasión y convicciones. A mi velinha por su enorme cariño, por leerme atentamente y por todos los mimos. A esta mi familia, por el amor infinito, por empujarme cuando hizo falta, por los fundantes viajes y comidas y por andar juntos.

Tantos días sentada escribiendo hubiesen sido muy arduos sin Ushpa en la falda. E inconcebibles sin Nico, compañero de vida. Por su enorme solidaridad, sus agudas críticas, su música, sus sueños y enojos, el cariño por los pequeños, sus entusiasmos, por todas las sonrisas compartidas, las que seguimos y seguiremos construyendo juntos.

Índice

Introducción12

1. Edades y espacios: preguntas situadas, 12
 - 1.1 El problema de investigación, 13
2. El barrio El Mate, 15
 - 2.1 El cuadrado roto (o “la periferia platense”). Una historia de planos y realidades, 15
 - 2.2 Haciendo memoria, 20
 - 2.2.1 Memorias de infancia en el barrio que “era todo campo”, 21
 - 2.2.2 El barrio como un collage de tiempos y personas, 24
3. Edades y espacios: ejes analíticos centrales, 26
4. Experiencia etnográfica y metodología, 36
5. Organización de la tesis, 44

Capítulo 1.

El barrio, espacialidades.....47

- 1.1. Urbano, 48
 - 1.1.1 El barrio adentro, 48
 - 1.1.2 “Ciudad afuera”, 51
- 1.2. Los “barrios” del Barrio, 53
 - 1.2.1 Orígenes y nacionalidades, 55
 - 1.2.2 El barrio con edad, 58
 - 1.2.3 “Las nenas no”, espacialidad generizada, 60
 - 1.2.4 Y otros miedos, 63
- 1.3. Tejer la trama, caminarla, 65
 - 1.3.1 “Y así... todos los días son lo mismo”, menos los días de fiesta, 66
 - 1.3.2 De palabras y miradas, 71
- 1.4. “Callejean más de lo que se quedan”. Algunos sí, otros no tanto, 75
 - 1.4.1 Diferencias socio- económicas y uso del espacio en el barrio, 75
 - 1.4.2 La calle, 78
 - 1.4.3 Los usos del tiempo y con quienes pasarlo, 82
- 1.5. Epílogo, 84

Capítulo 2.

Barrio con edades.....88

- 2.1. La clasificación de las edades desde Barrio El Mate, 89
 - 2.1.1 “Los chiquitos”: bebés y nenes, 90
 - 2.1.2 Niños: autonomía, responsabilidades y el espacio que se agranda, 92
 - 2.1.3 Cuando se deja de ser niño: adolescentes y jóvenes, 95

- 2.1.4 Y se sigue creciendo, hasta que “el cuerpo ya está viejo”, 99
- 2.1.5 El carácter relacional y situado de la edad, 101
- 2.2. Organización doméstica, dinámica barrial: la infancia en el centro, 103
 - 2.2.1 Lugares de los niños en el contexto doméstico, 107
 - a. “Ver por los hijos”. Niños que son acompañados, 107
 - b. Niños que acompañan, niños que impiden, 110
 - c. Niños cuidadores, 111
 - d. Niñas cuidadas, 114
 - e. Niña/os que ayudan, 118
 - f. Niños que juegan, 120
 - g. Niños trabajadores por dinero, 124
 - h. Niños que reciben “el sueldo”, 126
- 2.3. “Los chicos (y los no chicos) con los que trabajamos”. Las instituciones de la edad, 128
- 2.4. Epílogo, 133

Capítulo 3

Una infancia, ¿todos los niños? Sentidos en tensión.136

- 3.1. La infancia que no se tuvo o fue poca o intermitente, 137
- 3.2. La infancia perdida (y sus consecuencias), 141
- 3.3. Infancia como edad de “hacer travesuras”, 143
- 3.4. El “mundo de la niñez” desde las instituciones: tres formatos de la fragmentación social como representación, 145
- 3.5. “Hay cosas que no puedo entender”: la infancia educable, 151
- 3.6. La infancia moderna como sentimiento de infancia, 154
- 3.7. Las infancias en plural, 157
- 3.8. Infancia a secas, 158
- 3.9. Epílogo, 162

Capítulo 4.

Una cartografía de cuidados.....167

- 4.1. El cuidado que liga y desliga, 168
 - 4.1.1 La Casita. La “guardería”, 170
 - 4.1.1.1 Organización, historia y funcionamiento: “Hay que llenarles la pancita, por ahí se empieza”, 170
 - 4.1.1.2 Cuidar a los niños es brindar infancia, 174
 - a. Ir a la Casita, 175
 - b. Comer para ser, 176
 - c. Salud e higiene, 178

d. “Buenos hábitos y conductas”, 179	
e. Escolaridad, 181	
f. Ropa y útiles, 182	
4.1.1.3 Entre la casa y la Casita, 183	
4.1.2 La escuela, 186	
4.1.2.1 Formas del cuidado en la escuela, 187	
a. Ir a la escuela, 187	
b. “Reglas que respetar”, 189	
c. Roles ¿ajenos?, 191	
d. Educar en contenidos, 192	
4.1.2.2 La escuela puertas afuera, casas adentro, 194	
4.1.2.3 “Mi escuela”. La institución desde los niños, 197	
4.1.3 Las salitas, 200	
4.1.4 De cuidados y descuidados, 203	
4.2. La Ley ¿cuida?, 207	
4.2.1 “Nosotros los niños... los niños del pueblo”: proceso discursivo en torno a los derechos, 208	
4.2.2 Si el sol es para los niños ¿quiénes quedan a su sombra, 216	
4.3. Epílogo, 220	
Capítulo 5.	
“Todo viene de la casa”.....	223
5.1. Cada familia no es un mundo, 226	
5.1.1. Griselda y sus hijos. “Ser sola” y redes de ayuda, 230	
5.1.2. Mirta, Puli y sus hijos: moverse, pelearla, mejorar, 237	
5.1.3. Pilar, Fabio y sus hijos. Una presencia ausente, 242	
5.1.4. Nilda, Miguel, Luz y las niñas. “Dejamos la casa vacía en Paraguay” una trayectoria migrante, 250	
5.1.5. “Ser familia”, 256	
5.2. Epílogo: “Lo que toca toca, la suerte es loca”, 259	
Conclusiones.....	267
1. <i>Infancias</i> , 268	
2. <i>Espacios</i> , 269	
a) <i>Representaciones y usos infantiles del espacio</i> , 270	
b) <i>Territorio, clase y sociabilidad infantil</i> , 271	
c) <i>Territorio, clase e instituciones</i> , 273	

- 3. *Diferencias*, 275
- 4. *Desigualdades*, 280
 - a) *Edad*, 281
 - b) *Espacio*, 283
 - c) *Desigualdades múltiples*, 285
- 5. *Nuevos puntos de partida*, 286

Bibliografía.....291

Anexo.....309

INTRODUCCIÓN

“Las ciudades de las cuales somos ciudadanos son ciudades en las cuales queremos intervenir, que queremos construir, reformar, criticar y transformar. Ellas no pueden quedar intocadas, implícitas, ignoradas (...) Son ciudades con las cuales nos involucramos”

Teresa Caldeira. Ciudad de muros.

1. Edades y espacios: preguntas situadas

Luego de esperar decenas de minutos subimos al colectivo que nos llevaba hacia el este de la ciudad. Alejándonos del centro de la cuadrícula fundacional y en mayor medida al atravesar las avenidas de circunvalación, el paisaje que recortaban los ventanales del medio de transporte se iba modificando. La densidad de construcciones disminuía a medida que aparecían grandes superficies baldías, las edificaciones abandonaban elaborados estilos arquitectónicos para adquirir rasgos más simples: aparecían los barrios de casas idénticas y las “casillas” de chapa y madera. Pasando la segunda avenida, y perpendicular a la calle por la que nos trasladábamos, se abrían calles de tierra, algunas bordeadas por zanjas de desagüe donde la presencia de basura era cada vez mayor. Descendimos del colectivo y dejando la avenida atrás, “entramos” al barrio. Caminamos una cuadra, en la esquina y en “la canchita” cruzando la calle había mucha gente, mayormente mujeres, y muchísimos niños y niñas que corrían, jugaban a la pelota o miraban el panorama desde arriba del árbol. Se alzaba un edificio de doble altura (el único de la zona) con sus paredes coloreadas por multiplicidad de impresiones de pequeñas manos y otros dibujos, allí nos dirigíamos. Adentro había tanta gente como afuera distribuida en un gran salón decorado con guirnaldas de papel. La charla de las personas de distintas edades, sentadas en grupos, se mezclaba con la música de fondo y el murmullo se aminoraba cuando se acercaba la bandeja. “¿Una empanada?”, les preguntaba una mujer de delantal, y luego de que muchas manos agarraran la suya, seguía el recorrido ofreciendo “¿una de carne?” a los integrantes de los otros grupos. Al ver a mi compañera de La Biblioteca, espacio al que me sumaría el año siguiente, un grupo de niños se acercó corriendo a saludarnos entre sonrisas y abrazos. Ella me presentaba a medida que saludábamos a familias y trabajadores de la institución.

(Fragmento de diario de campo, diciembre de 2008).

El día que relata este fragmento de registro etnográfico se presenta como un pasaje en mi propia trayectoria. No tanto como un acontecimiento que me posicionaría de modo diferencial en todos los aspectos de mi vida, como les sucedía a quienes pasaban por los rituales de iniciación que relatara Gusinde (1982) en aquellos libros de etnografía clásica, sino como una primera vez. Que como sucede con otras *primeras veces*¹ (Gentile, 2015)²

¹ Se adopta como formato de estilo las cursivas para señalar términos conceptuales que se quieren resaltar, y en ocasiones definir específicamente en su primera aparición en el texto.

² La narrativa de las “primeras veces” es considerada por Florencia Gentile (2015) en su tesis de doctorado para analizar prácticas y/o instituciones que señalan cambios de status en las trayectorias de las personas, que aunque puedan ser inestables y reversibles, permiten organizar sus cursos de vida. Retomaremos la temática en el capítulo 2 de esta tesis.

que integran la vida de las personas, señaló un cambio respecto a las posiciones que iría ocupando en la trama social, las relaciones sociales y las experiencias que tendrían lugar en el barrio, en la ONG³. Y con ello, modificaciones en mi propia trayectoria y subjetividad.

La *experiencia espacial* implicada en esa primera “ida al barrio”⁴ sería tan fundante de quien soy como de la tesis que comienza en esta introducción. Una noción central a su desarrollo es que las experiencias de las personas siempre son situadas en tiempo y espacio, de manera que al reconstruir y analizar su *espacialidad* podríamos acceder analíticamente a una multiplicidad de situaciones, sopesar su relevancia en las trayectorias vitales, conocer las redes de sociabilidad e interpretar los procesos de producción social de las personas. Este fue nuestro punto de partida.

Esta introducción se organiza en cinco partes. En la primera presentamos al lector las preguntas y objetivos que construyen el problema de investigación y guían el desarrollo de esta tesis. En la segunda se describe el barrio de esta etnografía y su inscripción en el partido de La Plata, aquel espacio geográfico y social a partir del cual este trabajo se construyó. En el tercer apartado desarrollamos los ejes analíticos centrales que estructuran la investigación, y que organizan las discusiones de los capítulos. Seguidamente, en el cuarto punto, desarrollamos los aspectos metodológicos de la investigación y algunas reflexiones de los encuentros etnográficos. Y finalmente en la última sección exponemos la organización por capítulos de la tesis que invitamos a leer.

1.1 El problema de investigación

Los niños y niñas que habitaban el barrio son las personas centrales de esta investigación, y la infancia que ellos iban construyendo en su “andar” constituye uno de los principales interrogantes que esta tesis busca desentrañar: ¿Quiénes eran niños⁵? ¿Qué era ser niño?

³ A fines de 2008 me incorporé como voluntaria a una ONG que trabajaba con niños y jóvenes en el barrio platense donde se desarrolló esta investigación. Las implicancias y características de esa participación en el marco de la tesis se abordan avanzando esta introducción.

En esta zona de la ciudad se ubican tres centros de día (“Casitas”) de esa organización social que trabaja en La Plata hace más de 25 años con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de niños, adolescentes y jóvenes y las de sus familias. La organización se compone de cuatro centros de día, un hogar convivencial y cuatro emprendimientos productivos ubicados en otros barrios de la ciudad. La ONG integra el Sistema de Promoción y Protección de Derechos de Niños, niñas y adolescentes que articula la Secretaría de Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires en la implementación de la Ley Provincial 13.298.

⁴ Se adopta como formato de estilo las comillas para señalar palabras textuales de entrevistados o conversaciones de campo.

⁵ Usaremos en algunos casos el genérico masculino “niños” para referir a niños y niñas sin que ello desconozca

Interesa analizar la dinámica de las relaciones entre *grupos de edad* y el *procesamiento social de las edades* que da lugar a esas categorías. Otras preguntas fueron: ¿Qué espacio se habilitaba a esa infancia? ¿Cómo era su experiencia espacial? El *espacio*, tal como aquí es conceptualizado, no refiere sólo a una materialidad, sino como desarrollaremos en la sección 3, se trata de un producto social resultado de un proceso histórico y unas condiciones políticas, económicas, sociales, y simbólicas de posibilidad.

En este sentido el problema en estudio se sitúa en la intersección de dos grandes intereses: cómo las experiencias de las personas que se encuentran atravesando la infancia en la ciudad producen el espacio, y cómo ese espacio –así construido- moldea las experiencias infantiles en la ciudad. En ese cruce se forja el **objetivo general** de esta tesis que busca analizar la construcción social contemporánea de las infancias y la construcción infantil de las ciudades indagando sus experiencias urbanas y los procesos de socialización de las y los niños en la ciudad.

Estudiar la experiencia infantil urbana de niñas y niños, implica prestar atención a la incidencia de los clivajes de clase, género, etnia, territorio y otros que –en intersección- se tornen relevantes en el transcurso de la investigación. Sostenemos que la espacialidad es uno de esos diacríticos y consecuentemente, otros **objetivos específicos** son:

- Identificar las maneras en que el espacio urbano es representado, usado, habitado, sentido y construido, entre las niñas y niños.
- Reconstruir los procesos de socialización y circuitos de sociabilidad dando cuenta de su dimensión espacial.
- Analizar la dinámica de las relaciones entre grupos de edad y el procesamiento social de las edades.
- Contribuir a la comprensión de los procesos de legitimación y persistencia de la desigualdad social.

En sociedades como las nuestras, las personas están ubicadas diferencialmente en el espacio social y las diversidades entre ellas muchas veces devienen en desigualdades que a su vez trazan vidas distintas, más o menos justas, dignas y libres también para los niños. ¿Qué cuestiones son significativas y dan lugar a que la infancia se viva de modos contrastantes?

las preocupaciones vinculadas a las cuestiones de género. Cuando las diferencias de género sean relevantes se indicará empleando las palabras niños y niñas.

¿Qué distantes son tales formas de ser niños?.

A partir de las inquietudes presentadas buscamos contribuir a los estudios sobre la construcción social de los grupos de edad indagando en particular los modos diversos y desiguales de ser niño que necesariamente se forjan en relación a su espacialidad, es decir, la manera en que las experiencias espaciales habilitan y limitan una cotidianeidad que se produce simultáneamente con las ciudades que los crean. Formas de ser niño o niña, con menos años de vida o más próximos a la adolescencia, pobres o con mayores recursos, migrantes o “paisanos”, habitantes de un “barrio” o “del centro”, estudiantes de una escuela ubicada en uno u otro lugar, con mayores o menores posibilidades de acceder a derechos.

En función de lo expuesto, esta tesis estudia cómo se producen singulares experiencias infantiles urbanas en una zona periférica de La Plata caracterizada por cierta heterogeneidad social y urbanística.

2. El barrio El Mate

2.1 El cuadrado roto (o “la periferia platense”). Una historia de planos y realidades

En 1882 se fundó la ciudad que fuera pensada como capital de la Provincia de Buenos Aires y con su construcción se delimitó un espacio cuadrado en las pampas bonaerenses (Ver figura 1). La Plata de entonces se erigía como una cuadrícula de 40 manzanas, donde se emplazaban de modo equidistante plazas y vías primarias y secundarias de circulación, surcada centralmente por un eje monumental que alojaba los edificios de gobernación provincial y municipal, la plaza central, la iglesia catedral, un importante teatro y los espacios verdes de mayor envergadura de la urbe.

Los procesos de suburbanización comenzaron prácticamente a la par de la construcción de la ciudad, cobraron mayor significación a partir de 1940 con aportes poblacionales provenientes

principalmente de la inmigración extranjera y desde 1950 con migraciones internas. La mancha urbana se fue expandiendo y la fisonomía de la ciudad se modificó sin respetar las

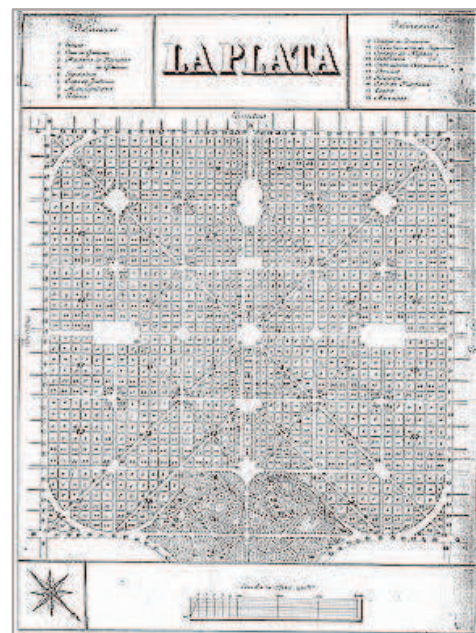


Figura 1. Plano fundacional de La Plata

características pautadas en el plano que le dio origen con sus parámetros de orden y equilibrio (Ver Figura 2). Tal como plantea Ramiro Segura (2010) “la historia urbana de la



Figura 2. Mancha Urbana actual. Ciudad de La Plata.

ciudad se condensa en la imagen de una constante tensión entre el plano ideal, estático y sincrónico (...) y el proceso real, dinámico y diacrónico de cómo la ciudad se fue consolidando” (Segura, 2010.: 131). “El cuadrado roto” es el modo en que el urbanista Alan Garnier (1992) nombró al libro en que estudia la historia urbana de la ciudad de La Plata.

Entre metáfora y representación gráfica, el título sintetiza el proceso que construye la ciudad, en “busca de su forma” (Halperín Donghi, 1999). (Ver figura 2).

El Partido de La Plata se organiza territorial y administrativamente en Centros Comunales, comprende al Casco Urbano (relativamente homogéneo en términos socioeconómicos) y otros 18 muy heterogéneos entre sí y a su interior⁶ (Ver figura 3).

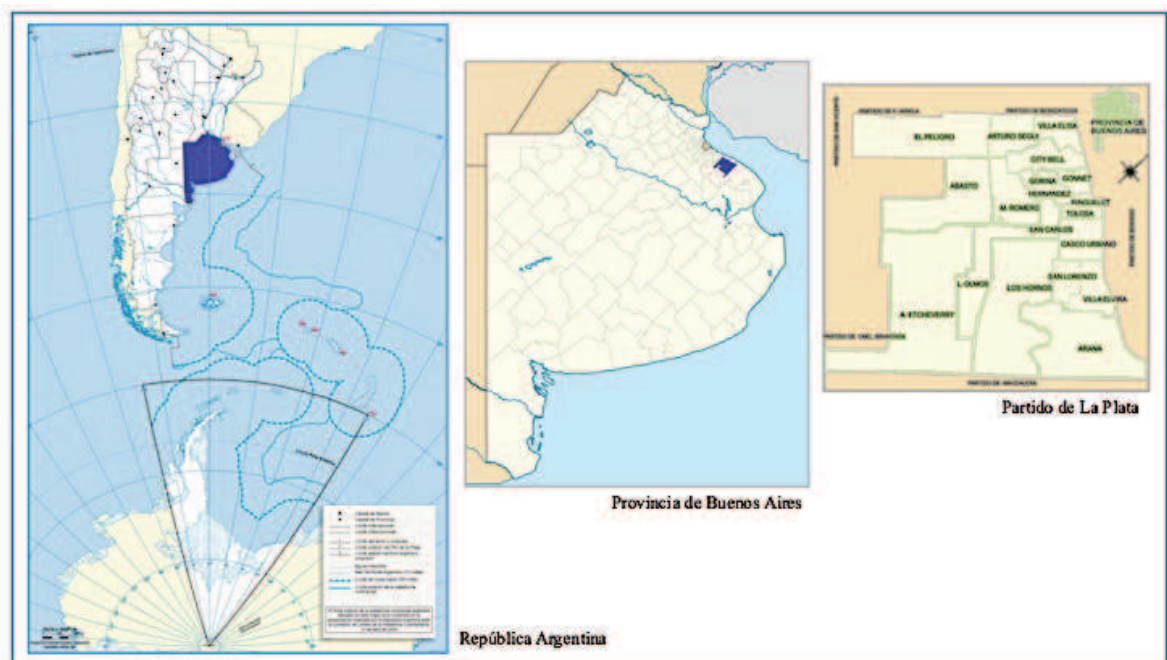


Figura 3. Territorio nacional, provincial y del Partido de La Plata

⁶ El Partido de La Plata se encuentra dividido en 19 Centro Comunales. El Casco se corresponde con el casco fundacional, lo rodea el Centro Comunal de Tolosa, seguido por Ringuetet, Gonnet, City Bell, en el eje hacia la Capital Federal, San Carlos y Los Hornos hacia el Sur, y San Lorenzo y Villa Elvira hacia el Este.

La organización social desigual estuvo presente desde sus inicios -a pesar de los ideales higienistas de sus planificadores- y los lados del cuadrado, que en su fundación separaban idealmente lo urbano de lo rural, empezaron a separar sectores sociales (Chaves 2010, Segura 2010). La publicidad oficial apela a este territorio con frecuencia al utilizar como logotipo de la ciudad un cuadrado surcado por líneas diagonales creando una imagen de La Plata que alude a su pasado inaugural (Segura 2003). Consecuentemente, la mayoría de los habitantes platenses representan la ciudad con la cuadrícula, haciendo coincidir sus límites con los del trazado fundacional e invisibilizando la periferia que aloja paradójicamente a dos tercios de la población (Segura 2002, 2003, 2010).

La periferia, el afuera de la ciudad, contrasta con el Casco en sus aspectos poblacional, urbanístico, administrativo y socioeconómico. Así, mientras en el Casco habitan menos de 200000 personas, en la periferia lo hacen más de 400000⁷. A diferencia del Casco, los otros Centros Comunes presentan una fisonomía donde manzanas, espacios verdes (si los hay) y vías de circulación se disponen con otras formas; a veces pueden haber sido planificadas, otras no, pero no necesariamente dan continuidad a la cuadrícula central, ni prolonga sus diagonales, avenidas y espacios verdes. Aunque sin generalizar, es posible advertir que importantes sectores de la periferia presentan peores condiciones socioeconómicas y una menor infraestructura urbana y de servicios que el Casco Urbano⁸. La urbe presenta entonces una conformación contrastante entre urbanización/ suburbanización que señala marcadas diferencias en los aspectos poblacional, urbanístico, administrativo y socioeconómico.

La Plata, es así tensionada en su unicidad también desde las vidas que transcurren en sus distintos barrios. Al barrio -en estudio- “van” quienes no lo habitan, “vuelven” quienes sí, se “sale” o se “entra”. Del barrio “se es” o no se pertenece. Estos verbos señalan una geografía y simultáneamente los sentidos que la constituyen, así como las experiencias que crean y son producidas por el espacio y las relaciones que allí se habilitan. Es en el barrio así definido donde esta etnografía se desarrolla; lo presentamos en este apartado, inicialmente desde una mirada de lejos y de fuera⁹, para luego volverla densa en el transcurrir

⁷ Datos elaborados por la Dirección de Estadística y Evaluación de Programas Especiales. Municipalidad de La Plata. A partir del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001. [www.estadistica.laplata.gov.ar]. El último Censo Nacional realizado en el año 2010 contabiliza para el partido de La Plata un total de 654.324 habitantes (Datos obtenidos del INDEC [<http://www.indec.gov.ar/index.asp>]). A la fecha no se dispone de elaboraciones de esta información a nivel municipal.

⁸ Diferencia de tal caracterización los Centros que se sitúan hacia el Norte de la ciudad, en el eje La Plata- Ciudad de Buenos Aires (distantes entre sí por 57 km) donde se emplazan barrios residenciales de alto poder adquisitivo que contrastan en este sentido, con las zonas más pobres ubicadas hacia el sur y este de la ciudad.

⁹ En un juego con los antónimos de las concepciones empleadas por Magnani (2002) al describir el quehacer etnográfico.

de las páginas (Geertz, 1987).

El “Barrio El Mate”¹⁰ integra el Centro Comunal Villa Elvira, (Ver figura 4). Ubicado al sureste del casco fundacional, se encuentra en ese “afuera” que figuran las representaciones hegemónicas de la ciudad.

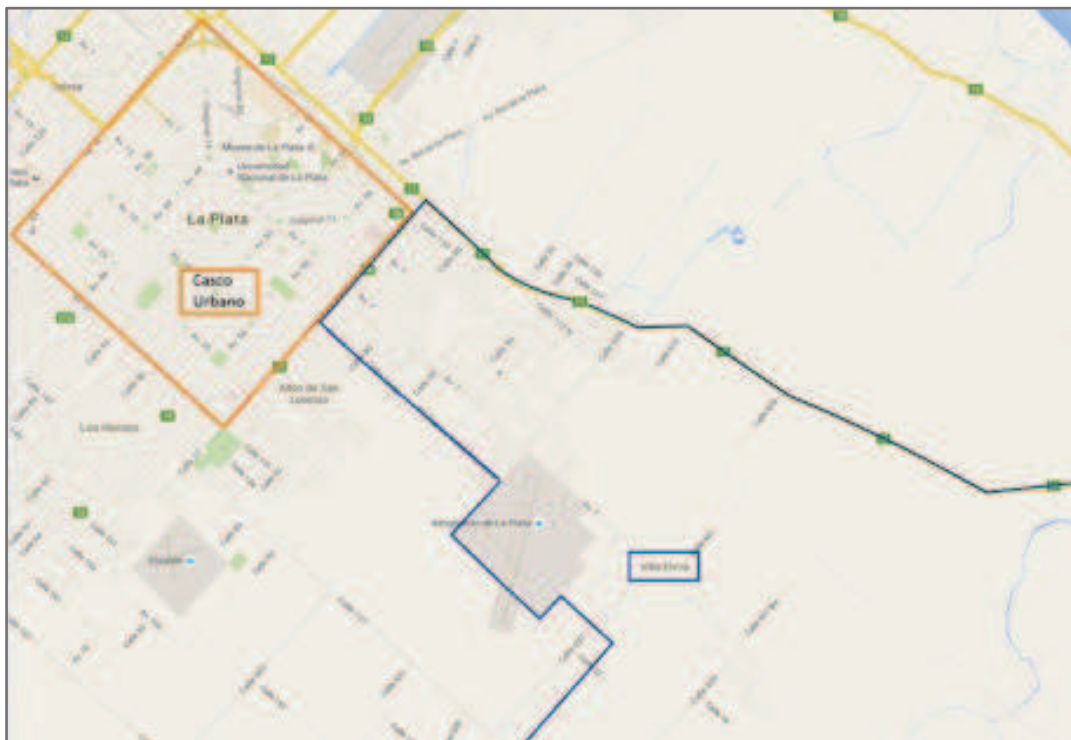


Figura 4. Centros Comunales Casco Urbano y Villa Elvira.

Según el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del INDEC¹¹, para el año 2010 el Partido de la Plata contaba con un total de 654.324 habitantes. Los últimos datos disponibles para el Centro Comunal Villa Elvira son los elaborados a partir del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas realizado por el INDEC en el año 2001¹². Para entonces, Villa Elvira era la delegación que alojaba la mayor cantidad de habitantes del partido luego del Casco. Los índices socioeconómicos para el conjunto del Centro Comunal mostraban un panorama de peores condiciones que el Casco y por debajo del promedio del partido. Si consideramos como indicador las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)¹³

¹⁰ El nombre del barrio, así como los de las personas, organizaciones e instituciones con quienes se desarrolló esta investigación fueron modificados. Su reemplazo por nombres ficticios busca preservar su identidad, lo cual fue parte de los acuerdos establecidos con todos ellos.

¹¹ Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010 [<http://www.indec.gov.ar/index.asp>].

¹² A la fecha aún no están disponibles los datos del censo 2010 desagregados por partido y por delegación que permitirían actualizar y contrastar tal información. Consideraremos por tanto, los datos elaborados por la Dirección de Estadística y Evaluación de Programas Especiales de la Municipalidad de La Plata a partir del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001 [<http://www.estadistica.laplata.gov.ar/>].

¹³ Los hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas son aquellos que presentan al menos uno de los siguientes

podemos señalar que de un total de 16.418 hogares en la delegación, 13.955 no presentaban NBI, mientras que estas aparecían en 2.464. En términos porcentuales se calcula que había necesidades insatisfechas en el 17,1% de su población, cifra que se encontraba por encima del promedio del partido (12,8%), y que en el Casco descendía a 2,1%. Para completar esta mirada general podemos mencionar que para 2001 un 32,36 % de la población figuraba como ocupada, de los cuales el 40,8% se desempeñaba como obrero o empleado del sector privado, un 36,8% lo hacía en el sector público y el resto principalmente como trabajadores por cuenta propia. Por último, en cuanto a las estadísticas educativas, los datos de aquel momento daban cuenta de que 34,5% de sus habitantes asistían a establecimientos educativos, mientras que la población que no asistía se dividía en dos, por un lado el porcentaje de habitantes que habían concurrido a la escuela y habían dejado de hacerlo (61,2%) y por otro aquellos que nunca habían asistido (4,3%)¹⁴.

Aunque estos datos se encuentran desactualizados, permiten de todos modos alcanzar una visión panorámica del distrito al cual el barrio se integra¹⁵. Su lectura sin embargo, presenta algunas limitaciones para ahondar en el conocimiento del barrio. Por un lado, porque la mayor desagregación de esos datos realizada por la dirección de estadísticas Municipales solo llega al nivel de Centro Comunal. Por otro lado, esta información al construirse a partir de promediar datos que darían cuenta de disímiles condiciones de vida, homogeneizan las diferencias, desconociendo cómo es su distribución dentro del Centro Comunal y del barrio. Desde un enfoque que privilegia los sentidos, valoraciones, afectos que hacen a la vida social, esta información habilita una mirada estructural que resulta imprescindible, pero no suficiente para nuestros objetivos.

Desde la aproximación socio-antropológica adoptada, este sector del partido puede caracterizarse como heterogéneo. Si bien se trata de un adjetivo poco descriptivo, al emplearlo buscamos poner en evidencia el contraste con otras zonas urbanas donde la geografía pareciera superponerse de modo más lineal a la posición de sus habitantes en el

indicadores de privación: a- hacinamiento (hogares que tuvieran más de tres personas por cuarto); b- hogares en una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo, lo que excluye casa, departamento y rancho); c- (hogares que no tuvieran ningún tipo de retrete); d- (hogares que tuvieran algún niño en edad escolar (6 a 12 años) que no asistiera a la escuela); e- (hogares que tuvieran cuatro o más personas por miembro ocupado y, además, cuyo jefe no haya completado tercer grado de escolaridad primaria). Según metodología utilizada en "La pobreza en la Argentina" (Serie Estudios INDEC. N° 1, Buenos Aires, 1984).

¹⁴ Datos elaborados por la Dirección de Estadística y Evaluación de Programas Especiales. Municipalidad de La Plata [<http://www.estadistica.laplata.gov.ar/>].

¹⁵ Cabe mencionar que en los 10 años transcurridos entre uno y otro censo, se han producido grandes modificaciones en las políticas estatales tendientes a la distribución de ingresos y la satisfacción de derechos, habrá que evaluar su incidencia a la luz de los próximos datos que se den a conocer.

espacio social (Bourdieu, 1990)¹⁶. Así buscamos distanciarnos de una representación social difundida que asocia un determinado sector social a una disposición urbana específica y homogénea por ejemplo cuando la pobreza en nuestro país se vincula a una forma residencial de tipo *villa* o *asentamiento* (Cravino, 2008; Chaves et al 2012), o cuando las elites son asociadas a barrios privados o *countries*. Esto no es lo que ocurre en la zona en estudio, donde vemos calles de asfalto y de tierra que se entrecruzan azarosamente dejando entre ellas algunos predios baldíos. O encontramos en la misma cuadra viviendas “de material”, que se erigen a continuación de edificaciones más inestables y casas de madera de un solo ambiente, junto a chalets en dos plantas con garaje que son monitoreados por empresas privadas de seguridad. Muchas viviendas son autoconstruidas y permanecen por años en proceso de construcción y la infraestructura de servicios (agua, electricidad, gas, televisión por cable) se distribuye por la zona sin planificación, siendo desigual su disponibilidad. La calidad puede ser distinta si se trata de conexiones realizadas por las empresas responsables o por los propios usuarios.

Quienes habitaban esas cuadras heterogéneas, se encontraban en apariencia socialmente distantes a pesar de los pocos metros que los separaban en la geografía. Esta dimensión de la heterogeneidad lejos de ser evidente, nos interrogó acerca de los aspectos y relaciones que posicionan diferencial y desigualmente a las personas y unidades residenciales. Una vía posible para comprender sus características y relaciones fue reconstruir una historia de la zona abordando los procesos de urbanización. Exponemos este ejercicio a continuación.

2.2 Haciendo memoria

Este apartado propone asomarse a los recuerdos de quienes vivían y viven en el barrio para conocer la historia de la zona que circunscribimos desde el presente. Para ello, en primer lugar, realizamos un recorrido por esas memorias de larga y corta data, para luego construir momentos que posibilitan analizar el barrio como un collage de tiempos.

Durante los años que trabajé en El Mate lo he visto cambiar y expandirse densificando su trama urbana. Aún se encuentran espacios baldíos, cuadras sin asfaltar, y servicios urbanos

¹⁶ El autor refiere a que “el espacio social se retraduce en el espacio físico pero siempre de manera más o menos turbia: el poder sobre el espacio que da la posesión del capital en sus diversas especies se manifiesta en el espacio físico apropiado en la forma de determinada relación entre la estructura espacial de la distribución de los agentes y la estructura espacial de la distribución de los bienes o servicios, privados o públicos” (Bourdieu, 1990:119).

faltantes en muchos sectores. “Era todo campo” emergía recurrentemente a mi pregunta por el pasado y las respuestas mostraban que la trama urbana mirada de cerca, habla de su historia. Si bien no es posible establecer una correspondencia entre su proceso de urbanización y las desigualdades entre quienes habitan este espacio de la ciudad, su historia social urbana brinda algunas pistas para dar cuenta de su entramado. Junto a algunas fotografías y documentos, los relatos de quienes han vivido allí por largo tiempo, posibilitaron trazar un recorrido del presente hacia sus memorias.

Entendemos junto a Portelli (1991) que “la memoria no es un depósito pasivo de hechos, sino un activo proceso de creación de significados”. Por tanto, la historia que se elabora principalmente a partir de fuentes orales, no pretende preservar “el pasado” (inaccesible si existente) sino describir un proceso desde los cambios elaborados por la memoria. La referencia a la “historia” alude aquí a un relato –casi etnográfico- del pasado que hilvana políticas, discursos y experiencias, intentando la contextualización de eventos y circunstancias con la intención de reconstruir y explicar procesos (Armus 1991, 2010).

2.2.1 Memorias de infancia en el barrio que “era todo campo”

El pasado como "todo campo" era presentado en cada relato, tanto entre las personas más ancianas, como entre quienes tenían entre 60 y 40 años. Sara (78)¹⁷ y Rebeca (80) viven en la zona desde que nacieron “Era todo tambo y quinta, no había un alma” resume una de ellas. Ambas son hijas de un tambero, y recuerdan desde sus 80 años los traslados hasta el casco urbano para poder ir a la escuela, en carro y por calles de tierra. Enumeran con los dedos de la mano quiénes vivían entonces, cuando sólo había un almacén de ramos generales que también funcionaba como único centro de reunión entre los habitantes de la zona. A mediados de la década de 1940 fue su padre quien donó los terrenos para la construcción de la escuela (una de las dos que hoy existen en la zona) y desde entonces su escolaridad transcurrió también en el barrio. “Mi infancia fue lo más feliz del mundo” contaba Rebeca recordando a sus 8 hermanos con quienes jugaba mientras ayudaban a sus padres en las

¹⁷ Todos los nombres han sido sustituidos. Los números entre paréntesis tras los nombres aluden a la edad de la persona. Los motivos de esta decisión residen en ubicar a los lectores. Esto requiere, sin embargo, una disquisición. Se coloca la edad biológica-cronológica como dato que pueda servir para un ejercicio comparativo con las concepciones hegemónicas sobre los grados de edad que puedan atravesar al lector. No hay correspondencia universal entre este dato de paso del tiempo y la biología, con las experiencias etarias o el procesamiento social de la edad. Un abordaje antropológico por tanto, requiere problematizar estos datos para ahondar en el carácter socialmente construido de la niñez y la juventud (James, Jenks y Prout, 1998). Avanzando esta introducción profundizamos en tales conceptualizaciones.

tareas del campo.

Hacia 1940 la comunicación del barrio con la cuadrícula fundacional se volvió más fluida cuando se asfaltó la vía principal de circulación. Para este momento también se crea la Delegación Villa Elvira haciendo más tangible la presencia del gobierno municipal en el territorio. Silvina (57), quién era pediatra de uno de los centros de salud de la zona creció en el barrio y enunciaba recuerdos semejantes: "este era un barrio casi campo. Nos conocíamos con el que vivía a 20 cuadras y con el que vivía a 40 también, porque había muy pocas casas y todas tenían campo, terreno". Hacia 1970 los grandes terrenos se subdividieron y comenzaron los loteos, se construyeron casas de fin de semana y posteriormente mucha gente se fue estableciendo. La urbanización se sostuvo en el tiempo y en el imaginario de Silvina se generaron "como barrios" densos de población entre grandes extensiones de campo.

Teresa (65) y su familia llegaron a la zona alrededor de 1980 y enumeraban solo 3 casas en la cuadra donde empezaron a construir la suya. "Nosotros lo mismo, como todos los demás, compramos el terreno, vivimos una casilla primero de una habitación y una cocina, baño no teníamos" contaba su esposo Miguel. Su relato coincidía con el de muchas otras personas que llegaron al barrio con el dinero justo para comprar el terreno y entonces la casa debió esperar. La familia mientras tanto, se armó la vivienda con maderas, chapas y cartones, y la construcción fue lenta y gradual acorde a sus ingresos. La mujer recuerda las promesas estatales de pavimentar las calzadas que para entonces eran todas de tierra y los acuerdos de obra firmados entre la intendencia y "la gente de 7¹⁸, que la gente de 7 son de guita¹⁹" explicaba. Y en su aclaración señalaba el contraste con quienes vivían a dos cuadras y que ya daba cuenta de la heterogeneidad socio-urbana de la que hablamos y que caracteriza al barrio desde entonces.

"Acá en realidad es un barrio residencial, nos pusieron de la municipalidad. Pero de residencial no tiene nada" renegaba Teresa por la distribución de infraestructura urbana. Los procesos de urbanización que extendieron los servicios y ciertas pautas de ordenamiento territorial desde el Casco Urbano fueron lentas. Para algunos pobladores tardaron más aún, y muchos aún siguen esperando. La casa donde vivió Silvina de niña se ubicaba sobre la avenida 7, la mujer recuerda que durante algunos años en su casa no hubo luz, gas ni teléfono pero "en mi casa, en particular lo tuvimos antes que otra gente" contaba señalando los

¹⁸ Avenida de doble mano que es el acceso principal a esta zona de la ciudad desde el Casco fundacional.

¹⁹ Término lunfardo que significa dinero.

mismos contrastes.

La diferencia socio-económica entre los habitantes era por ellos enunciada de distintas maneras y uno de los lugares centrales donde se visibilizaba era en relación a la escolaridad. El orgullo de Sara y Rebeca se fundía con el reconocimiento a su padre cuando en 2012 en un acto escolar, la institución impuso su nombre a la biblioteca. Un video proyectaba imágenes suyas, junto al padre de Silvina y otras personalidades que vivían económicamente más holgados y “colaboraban” con la institución, aunque sus hijos, como era el caso de la pediatra, habían estudiado en escuelas del “centro”. Las “colaboraciones” enunciadas consistían en realizar arreglos edilicios, llevar libros, pagar los servicios y participar de la cooperadora. “Ayudar” también implicaba atender las carencias de ropa, calzado y alimentos de los estudiantes porque “sí, muchos necesitaban”.

A mediados de la década de 1980 aumentó la población de la zona con la llegada de migrantes provenientes tanto de otras provincias como de países limítrofes, muchos de ellos integrándose al sector informal de la economía.

Empezó a cubrirse más los terrenos vacíos que había, usurparon, otros compraron. Así que se llenó el barrio por esas necesidades que había, cuando estaba el presidente Alfonsín, hace unos 30 años (Entrevista a Teresa, 65 años)

El Centro de Salud donde trabajaba Silvina se inauguró en 1983 y en los mismos años se abrieron comedores y copas de leche buscando cubrir necesidades alimenticias de una población que iba en aumento: “Al haber más población se genera día a día necesidades que uno trata de ir sorteando y resolviendo” contaba la pediatra. El esfuerzo, en algunos casos individual y en otros colectivo, era una constante en los relatos cuando se trataba de conseguir recursos para las instituciones estatales u obras públicas en el barrio como la instalación de semáforos, recolección de residuos, limpieza de las zanjas o el arreglo de calles que si se alcanzaban, se volvían logros más que derechos ciudadanos.

“Yo no tuve mucha infancia” resumía Griselda (28) su niñez vivida en la década de 1990. En su relato, explicitaba las condiciones de extrema pobreza en que había vivido su familia y recordaba cuando “salía a pedir” con sus hermanos porque sus padres no tenían trabajo. En el barrio de entonces había “mucho política” señalaba otra mujer cercana en edad, mientras recordaba con alegría la colonia de vacaciones y las jornadas recreativas que con frecuencia organizaban los “punteros”. “Ahí nos juntábamos todos los chicos” contaba remarcando los distintos sectores sociales de pertenencia, “jugábamos juntos ahí, todo, nos daban la leche y hacíamos actividades”.

A mediados de los '90, momento de acentuación de los efectos del giro neoliberal de los gobiernos de turno en Argentina, el barrio fue la zona elegida por la organización social que nombramos al inicio de esta introducción para trabajar con los niños de ese cada vez más apaleado sector social. Allí se fundó una copa de leche y años después, en 1996, la primera de las Casitas de la ONG en el barrio.

Seguían llegando familias al barrio entrados los '90. Tener parientes en la zona habilitó a que muchos encontraran allí un lugar para vivir. Además, la disponibilidad de terrenos a muy bajo costo, la existencia de centros de salud y escuelas en la zona, junto a la presencia de comedores pertenecientes a organizaciones sociales o iglesias y la disponibilidad de transporte público fueron haciendo del barrio un lugar atractivo a nuevas poblaciones de sectores medios empobrecidos.

A principios y mediados de los 2000 se registraron “tomas” de amplios terrenos que hasta entonces continuaban baldíos. Fueron habitados por familias que provenían en gran medida de Paraguay, también de Bolivia y Perú. Al momento de nuestro trabajo de campo, estas tierras estaban siendo urbanizadas contando con trazados de calles y servicios de luz, gracias a la organización que se dieron sus habitantes.

2.2.2 El barrio como un collage de tiempos y personas

Es posible presentar El Mate como un collage de momentos y a sus pobladores como representantes de su historia. Jugando con esta idea, reconocemos seis momentos principales en la historia barrial, cada uno de ellos representado por un conjunto de personas entre quienes encontramos características comunes y que nombramos citando una frase para caracterizarlos:

1. “Los de siempre”. Involucra a los primeros pobladores de la zona, que tras adquirir grandes parcelas de tierra se dedicaron al trabajo rural. Sus hijos y en ocasiones también sus nietos viven actualmente en el barrio llevando una vida semiurbana. Aún propietarios de extensiones de tierra, señalan el trabajo como valor familiar y condición de posibilidad de su pasar económico: “no éramos ricos, pero nunca nos faltó nada”. “Antes éramos todos conocidos” señalaban añorando una época otra desde la que trazan continuidad a partir de los vínculos que se estrechan y mantienen en su identificación como “los antiguos”, “los de toda la vida”.

2. “Algunos quedan, pero la mayoría se fueron del barrio”, remite a un conjunto que reúne,

entre otros, a los hijos de los primeros. Se trata de personas que crecieron en esta zona urbana, tuvieron posibilidades de terminar el colegio secundario hacia la década de 1970 e incluso finalizar sus estudios universitarios. Algunos de ellos permanecieron en el barrio, aunque la mayoría se trasladó al casco urbano y extraña “el barrio de nosotros, donde era toda gente grande, trabajadora”. Recuerdan la labor de sus padres colaborando con los pobladores que vivían en peores condiciones socio-económicas. Estas familias fueron propietarias de los pocos almacenes, los primeros teléfonos públicos, televisores y posteriormente “del auto”, ocupando por tanto un lugar central en la vida social de entonces.

3. “Casas de fin de semana”. Referimos así a aquellas familias que construyeron casas quinta con amplios terrenos en el barrio, donde se mudaron posteriormente como lugar permanente de vivienda. Pertenecen a un sector social acomodado que posee casa y vehículo propio, con trabajos formales y relativamente bien remunerados. Sus hijos no asisten a la “escuela del barrio” y gran parte de su tiempo en la zona transcurre al interior de sus viviendas. Sin ser un grupo social que habite el barrio cabría incluir en esta imagen los terrenos adquiridos por clubes, escuelas privadas confesionales y laicas, iglesias o sindicatos que han construido en diferentes momentos amplios espacios recreativos, sociales y/o deportivos en la zona.

4. “La 90”. Con este nombre se reconocía una zona que comparativamente presentaba condiciones de vida muy precarias. Aquí una sucesión de casillas se disponían próximas a un curso de agua que al desbordarse ponía en peligro (y en ocasiones destruyó) las viviendas. Muchas tenían “carros” en la puerta y acumulaciones de residuos resultantes de las actividades de cartoneo de sus habitantes. Los comentarios sobre la zona entre quienes habían vivido allí a inicios de los 2000 solían ser negativos y se asociaba a esas cuadras la posibilidad de sufrir robos o ser violentado.

5. “Como acá, humildes” reúne a quienes integran los sectores pobres, en algunos casos, con trayectorias familiares de descenso social y que viven en la zona hace 30 o 40 años. Integran mayormente el sector informal de la economía y muchos de ellos usan las instituciones estatales y complementan las estrategias familiares de vida con el dinero proveniente de programas sociales. Algunas de estas familias reconocen un momento en que vivieron “peor”, en condiciones socioeconómicas más desfavorables y lo asocian a cuando residían en “la 90”.

6. “Somos todos paisanos” señala una mujer paraguaya para referirse a las familias que viven en las casas cercanas a la suya en una zona de muy reciente ocupación y urbanización: “el campito”. Próximos entre sí se fueron ubicando familias migrantes de países limítrofes,

muchos de ellos parejas jóvenes con hijos que encontraron trabajo en la construcción y el servicio doméstico y que valoran positivamente las posibilidades de acceder a la educación y la salud públicas en la zona, así como el papel de las organizaciones e instituciones donde encuentran acceso a diferentes recursos.

Estos momentos y grupalidades se disponen en la geografía barrial. Aunque pueden reconocerse zonas por características socio económicas más semejantes, por ejemplo la que llamamos “la 90”, "el campito" o en las proximidades a la Avenida 7, en términos más amplios del barrio y a veces en escala de la cuadra, la descripción que consideramos más acertada es la heterogeneidad.

3. Edades y espacios: ejes analíticos centrales

En este apartado desarrollamos los ejes analíticos principales que estructuran las discusiones de los capítulos que conforman esta tesis: *espacio, lugar, experiencia urbana, espacialidad, desigualdad, interseccionalidad, clase, estrategias de supervivencia, edad, cronologización de la vida, institucionalización del curso de la vida, procesamiento sociocultural de las edades, infancias, experiencias de niñez, socialización* son los principales. Nuestra perspectiva antropológica, relacional y situada se fue nutriendo y construyendo a partir de las formulaciones teóricas que presentamos a continuación y que emergen en el cruce de los estudios urbanos y aquellos sobre los grupos de edad (principalmente los que han abordado la niñez).

La categoría *espacio* la utilizaremos de dos modos, por un lado en tanto problematización que emerge desde el pensamiento geográfico, y por otro, en tanto *espacio social*.

Siguiendo el abordaje de Michel de Certeau (2000) pretendemos pensar la ciudad desde el calor de sus calles y los encuentros entre sus ciudadanos de carne y hueso. Desde la multiplicidad de maneras en que la geometría o geografía de las construcciones es *practicada* por sus habitantes en el acto de caminar, práctica en que “el caminante transforma en otra cosa cada significativa espacial” (De Certeau 2000: 110). En este marco el autor distingue *lugar* de *espacio*. Llama *lugar* al orden que distribuye a elementos coexistentes, a una configuración instantánea de posiciones. De otro modo, “El *espacio* es un lugar practicado”, realizado, es el efecto de las operaciones que lo crean.

Este abordaje confluye en una “antropología *de* la ciudad” que profundiza la noción del espacio como una construcción social que condiciona las relaciones entre sus *usuarios*, al tiempo que son sus acciones y relaciones las que lo crean (Hannerz 1993; De Certeau 2000; Segura 2001, 2002, 2003). Desde esta perspectiva retomamos la noción de *experiencias urbanas* para remitir a “los modos (eventualmente diferenciales) de ver, hacer y sentir (la ciudad y la vida en la ciudad) por parte de actores situados social y espacialmente” (Segura, 2010: 1)²⁰. Entendemos que las representaciones de la ciudad son una dimensión constitutiva de la experiencia urbana, en tanto

las representaciones que de la ciudad hacen las personas se encuentran relacionadas de modo complejo con las prácticas, saberes e informaciones de que disponen acerca de dicho espacio (Segura 2010: 43).

Este autor afirma que el proceso no es un fenómeno únicamente individual ni exclusivamente perceptivo sino que esa relación de cada individuo con el espacio, está mediada por categorías sociales de comprensión del espacio. Emplearemos la noción de *espacialidad* en un sentido equivalente para aludir a “la experiencia del ser humano de habitar, (...) de vivir el espacio” (Lindon, 2007:72)

La *desigualdad*, como característica intrínseca de nuestras ciudades impone incorporar al análisis las fuerzas económicas, históricas y sociales que condicionan los modos de habitarla. Acordamos con Duhau y Giglia en que “no existe una sola experiencia urbana, sino muchas y diferentes según la ubicación de los sujetos en diferentes contextos socio-espaciales de la metrópoli” (Duhau y Giglia, 2008:25). Nos valemos de la noción de *espacio social* para abordar las relaciones que ubican a las personas y grupos en entramados de poder y condiciones relativas de desigualdad. Desde la perspectiva de Bourdieu (1990)

se puede representar al mundo social en forma de espacio (de varias dimensiones) construido sobre la base de principios de diferenciación o distribución constituidos por el conjunto de las propiedades que actúan en el universo social en cuestión, es decir, las propiedades capaces de conferir a quien las posea con fuerza, poder, en ese universo (Bourdieu, 1990: 223).

²⁰ La relación entre espacio y sociedad fue distintamente abordada desde las ciencias sociales. Hacia la década de 1970, Manuel Castells lo hace con el objetivo de definir aquello que es propio de “lo urbano” teniendo en cuenta los modos históricos de organización social de cuya estructura y procesos las formas espaciales serían su producto (Castells 1972). David Harvey por su parte, entiende que “la forma espacial y los procesos sociales son diferentes modos de pensar acerca de una misma cosa” (Harvey 1997:20). Este autor reconoce las conexiones intrínsecas que se entablan entre las dinámicas sociales y sus manifestaciones espaciales, a las que otorga a su vez, un carácter simbólico. Marcuse (2004) afirma que la relación es recíproca, por tanto el espacio influencia las relaciones sociales y contribuye a la organización de la sociedad. Podemos decirlo de otro modo citando a Duhau y Giglia, cuando sostienen que la estructura del espacio se vincula a la estructura de las relaciones sociales en un doble sentido: “por un lado hay que entender a las relaciones sociales para leer el espacio, es decir que hay que ver a este último como un resultado de ciertas relaciones sociales; y por otro lado, hay que mirar al espacio para entender las relaciones sociales urbanas” (Giglia y Duhau 2008: 27).

El espacio social así definido se organiza relacionamente:

Los seres aparentes, directamente visibles, trátese de individuos o de grupos, existen y subsisten en y por la *diferencia*, es decir en tanto que ocupan *posiciones relativas* en un espacio de relaciones que, aunque invisible y siempre difícil de manifestar empíricamente, es la realidad más real y el principio real de los comportamientos de los individuos y de los grupos. (Bourdieu, 1997: 47. Cursivas del autor)

Este concepto abre la posibilidad de interrogar y resolver analíticamente los principios de diferenciación que permiten re-generar teóricamente el espacio social empíricamente observado. En cada caso, como lo hacemos en esta tesis, cabe preguntarse por los clivajes y relaciones que posicionan diferencial y desigualmente a las personas y unidades residenciales.

Un *enfoque relacional* es también el que reconoce antecedentes en la obra de Simmel (1977) quien analiza el proceso de producción social de la pobreza, y quien desde una mirada constructivista visibiliza la reacción social ante esa categoría, por ejemplo desde las instituciones que brindan “asistencia”. Este autor afirma que

La pobreza no puede ser definida como un estado cuantitativo en sí mismo, sino que sólo puede ser definida en relación a la reacción social que aparece como respuesta a una situación específica [...] (Simmel, 2005: 97 Citado en Gentile, 2010).

En coherencia con esta perspectiva recuperamos la noción de *interseccionalidad* como es definida en estudios feministas contemporáneos (ver por ejemplo Lugones, 2008; Roth, 2013). Este enfoque considera las intersecciones entre distintos ejes de desigualdad que se relacionan entre sí y de manera particular en cada contexto específico ubicando socialmente a las personas y revelando lógicas que podrían pasar desapercibidas cuando las categorías se conceptualizan separadas unas de otras. Qué criterios inciden en ese posicionamiento y de qué manera funcionan conjuntamente en específicas intersecciones son preguntas que responderemos etnográficamente.

Siguiendo la preocupación de Claudia Fonseca (2005) por incorporar la clase a los estudios etnográficos, y en el intento de refutar los análisis que explican lo popular por la influencia de las fuerzas dominantes, la autora tiene en cuenta “la posibilidad de la existencia de especificidades en las matrices simbólicas de los grupos subalternos” (Fonseca 2005:2). La *clase* -en intersección con el género, la edad, la etnia, la nacionalidad-, se presenta como una categoría de relevancia fundamental para la comprensión de la sociedad contemporánea. La clase, retomando las reflexiones situadas histórica y socialmente de Thompson (2002) no remite a una “estructura” o una “categoría” sino a una relación “siempre encarnada en gente

real y en un contexto real”, determinada por las relaciones de producción en que los hombres nacen o en las que entran involuntariamente. La clase por tanto es un concepto relacional, una experiencia que puede expresarse en términos culturales. Fonseca encuentra en las experiencias cotidianas una posibilidad de incorporar la clase como un recurso analítico, que entramada en la teoría cultural posibilite reponer lo concreto de las vidas de las personas reconociendo al mismo tiempo los conflictos y movimientos.

En esta investigación centramos la atención en los sectores más distanciados de la riqueza de esta sociedad de clases. Una opción analítica para abordar esta cuestión es desde los planteos de Alicia Gutiérrez (2007). A partir de la obra de Pierre Bourdieu, la autora busca conocer los valores que adquieren los capitales económico, social, cultural y simbólico para indagar las múltiples dimensiones que posicionan socialmente a las unidades familiares o domésticas²¹. Se aleja así de una mirada esencialista para sopesar la importancia relativa de los aspectos considerados en cada contexto de estudio. Retomamos las formulaciones de esta autora para describir elementos significativos que distintamente combinados, posicionan a los individuos y familias del barrio de manera heterogénea y desigual configurando determinadas *estrategias de supervivencia*.

Amalia Eguía y Susana Ortale (2004) recuperan esta última noción para analizar las condiciones de vida de quienes viven en la pobreza, reconociendo que el enfoque no se limita al análisis de estas condiciones. Agregan que en tanto considera los recursos que efectivamente se poseen, evita homogeneizar situaciones de pobreza desde la idea de carencia identificando potencialmente otras formas de vulnerabilidad.

La etnografía permite reponer el entramado en que se despliega en lo cotidiano –y lo construye a su vez-, el contexto social e histórico. Aquellos procesos más amplios que limitan y habilitan las experiencias analizadas, las posiciones que ubican diferencial y desigualmente a los sujetos, las relaciones de fuerza cambiantes que constituyen legitimidades. En su búsqueda de comprensión a través del acercamiento a la vida cotidiana, la etnografía repara en lo que Magnani (2002) denomina “plano intermedio” que sin recaer

²¹ Reconocemos la utilidad de la categoría “unidad residencial” para ahondar en la organización de la vida cotidiana y las articulaciones a que el parentesco da lugar (Fonseca, 2004). Sostenemos en esta tesis que sus referenciales: “familia” y “casa” aúnan determinados vínculos de parentesco al espacio y al tiempo. Como veremos, la familia no se restringe a una unidad residencial, ni todas las personas que co-habitan reconocen lazos de parentesco entre sí. Aún así registramos en El Mate que el hogar era un punto de referencia para sus miembros y la cotidianidad se resolvía en gran medida a su interior. Para la mayoría de las personas casa y “mi familia” (como estuviese constituida) se presentaron como equivalentes y era a partir de allí que el parentesco *se hacía* (Carsten, 2004). En el capítulo 5 de esta tesis enfocamos las relaciones de cuidado y crianza que se producen entre quienes “son familia” (Carsten, 2014).

en los individuos, sus perspectivas y elecciones particulares, evita en igual medida el extremo opuesto de ser tan abarcativo que pierda de vista los sentidos que movilizan a las personas y colectivos. La mirada etnográfica que adoptamos es de cerca y de dentro, y posibilita por tanto, reparar en las particularidades y heterogeneidades tanto como conocer las grietas, las resistencias, la creatividad, los bricolajes; en suma, brinda la posibilidad de reponer lo concreto de las vidas de las personas y “presentar las “diferencias” sin reificarlas” (Fonseca 2005: 12. Comillas de la autora).

Los estudios sobre la *edad*, en particular aquellos dedicados a la niñez, constituyen uno de los principales campos de investigación antropológica con los que dialoga esta tesis. A continuación abordamos algunas conceptualizaciones relevantes sobre lo etario como dimensión analítica, y sobre las edades en tanto categorías y experiencias.

Marcel Mauss (1902) fue de los primeros en advertir que cada sociedad tiene maneras específicas de pensar las diferencias entre sus miembros, y éstas se crean y recrean a partir de categorías y clasificaciones propias. Partiendo de un estudio comparativo entre diferentes sociedades analizó variaciones en la noción de persona demostrando que el concepto occidental de individuo fue socio-históricamente construido. En el pensamiento moderno se pone en relevancia un concepto de persona en que la individualidad, la conciencia de la existencia a través de la razón y la autonomía, son elementos constitutivos.

En el contexto moderno de surgimiento de los Estados-Nación se forja con ellos un conjunto de normativas que ordenan a los que entonces se consideraban sus ciudadanos, declamados iguales ante la ley. Ese individuo abstracto y jurídico “es un ser que atraviesa estadios evolutivos, de su nacimiento a la madurez” (Según Lima y Viegas, citado en Groppo, 2000:74-75). Groppo (2000) encuentra en este énfasis en el tiempo, presentado como un absoluto y universal, un intento de reducción de las diferencias sociales e individuales y con ello una explicación del establecimiento de las edades, que el autor llama *cronologización de la vida*. El tiempo medido por relojes pauta las actividades diarias y los calendarios organizan la vida de las personas. La cronología cobra entidad en el curso vital presentándose como una secuencia, con etapas progresivas que otorgan perspectiva biográfica: “¿Qué vas a ser cuando seas grande?” “¿Cómo es un día de tu semana?” “¿Te acordás de tu infancia?”, ganan sentido desde esta concepción del tiempo.

La modernidad se presenta como un programa cultural y político que mirado desde las edades consistió en segmentar e institucionalizar un curso normalizado de la vida,

estandarizando modos de estratificarla que ubican a sus etapas en un orden jerárquico²² (Chaves, 2010; Kholi, 2007). Es lo que se conoce como la *institucionalización del curso de la vida*. La experiencia vital segmentada en estadios consecutivos involucró la legitimación por discursos científicos como los de la psicología, la medicina o la pedagogía, y la presencia estatal a través de la escuela, la salud, el servicio militar o el discurso jurídico. Este ordenamiento de la vida sobre el eje etario sitúa a las personas en un recorrido que implica avance, progreso y acumulación, estableciendo su punto culmine en la adultez, asociada a la vida laboral y su condición de actores sociales plenamente socializados. Los criterios evolutivos de esta conceptualización ubican a las edades, y con ellas a quienes las atraviesan en un orden jerárquico que logra legitimarse en los mismos mecanismos que la crean e institucionalizan.

Abriendo líneas de investigación hacia el pasado y en el presente algunas preguntas para reponer heterogeneidad, sentidos múltiples, cambios, inestabilidades, tensiones y resistencias: ¿De qué maneras la cronologización de la vida se fue configurando en cada caso? ¿Cómo fueron estos procesos? ¿Cómo sus constantes cambios y tensiones? ¿Cómo se produce la institucionalización de las edades y de qué maneras se disputó y disputa? La estructura de interacción etaria es permanentemente tensionada en un marco de relaciones de poder y sus categorías “resultan de y atraviesan un proceso histórico a lo largo del que se sedimentan sus sentidos” (Kropff 2009: 175).

En nuestro país, algunos trabajos han iluminado las tramas de construcción e institucionalización de las edades, por ejemplo para la edad que nos interesa, la infancia, podemos referenciar a Rios y Talak (1999), Colángelo (2001, 2011), Carli (2002, 2006), Barrancos (2005), Cosse (2005), Guemureman (2005), Lugones (2009) , Zapiola (2009, 2010), Villalta (2010), López (2010, 2013), Llobet (2010), entre otros autores, que han abordado las intervenciones, la pediatría, el sistema educativo, las instituciones para menores

²² Algunos pensadores se interrogan por los alcances de la modernidad, su universalización o globalización. Para Eisenstadt (2013) los encuentros entre sociedades consistieron en interpretaciones mutuas, en “complejos encuentros entre la apropiación variable de los programas políticos e institucionales de la modernidad y su continua reinterpretación a la luz de las diversas tradiciones, crisis y rupturas” (Eisenstadt, 2013:153). El reconocimiento de que la modernidad no llevó un único patrón (si alguna vez cristalizó alguno) sino que dio lugar a distintas sociedades modernas en procesos de transformación, es formulado por numerosos autores al cuestionar su universalidad y enfatizar la heterogeneidad y multiplicidad de modernidades que recrean y disputan sentidos con aquella. Modernidades múltiples (Eisenstadt, 2013) modernidades en disputa (Berliain, 2005) o como las denomina Arturo Escobar (2002) modernidades alternativas o alternativas a la modernidad. Al hacerlo enfatizan la necesidad de conocer las maneras múltiples en que se produjeron aquellos encuentros dando cuenta de las formulaciones y reformulaciones en un campo siempre en tensión de disputas por la hegemonía.

y legislación, entre otros ámbitos. Si bien la Nación Argentina no puede pensarse como unidad, el rol del estado fue significativo en la institucionalización de las edades en el territorio nacional, y puede analizarse desde allí la construcción de un modelo de infancia devenido hegemónico que interviene en la configuración de la estructura etaria. En el caso de la infancia se presenta a los niños como

un tipo de personas diferente de otros, un conjunto aún no integrado a la vida social, definidos generalmente por la negativa – desde el punto de vista de los “adultos”- como quienes carecen de determinados atributos tales como madurez sexual, autonomía, responsabilidad por sus actos, ciertas facultades cognitivas, y capacidad de acción social (Szulc 2001:1 entrecomillado de la autora)

La antropología ha contribuido a visibilizar las categorías etarias por vía de su relativización e interpretación. Una “antropología de las edades” se figura como un espacio de estudios que se pregunta por la dimensión etaria de la vida social, sin que ello implique aislarlo de otras dimensiones constitutivas de la trama social (Keith, 1980). Para no correr ese riesgo Carles Feixa (1998) propone combinar dos perspectivas analíticas. La primera estudiar la *construcción cultural de las edades*, es decir, indagar las formas en que una sociedad estructura el ciclo vital delimitando las condiciones sociales de sus miembros (es decir, los derechos y deberes reconocidos para cada uno), así como las representaciones y valores asociados a cada una. Las categorías en tanto clasificaciones, tienen una relación de interdependencia donde se definen. Estas categorías, como conjunto de sentidos, expectativas y normas condicionan –y tensionan- modos de transitar las edades. Se trata, a nuestro entender de dos maneras de abordar una misma cuestión. De un lado las categorías, su proceso de construcción y legitimación, del otro las prácticas, los usos de esas clasificaciones.

La segunda perspectiva es analizar la *construcción generacional de la cultura*, que ilumina las formas en que cada grupo de edad participa de los procesos de creación y circulación cultural.

Una noción que nos ayudará es la de *procesamiento sociocultural de las edades*, es decir, el tratamiento que cada sociedad hace de las edades, de aquel dato biológico y cronológico que señala el tiempo transcurrido desde el nacimiento de una persona y que naturaliza ciertos modos de ser para quienes las transitan, generando estereotipos, forjando expectativas y definiendo prácticas asociadas a cada una. Este proceso pone en evidencia que las edades se construyen y que se trata por tanto de construcciones históricas, que no existieron siempre, ni de manera universal, ni son el modo natural de organizar el ciclo de vida (Chaves 2005,

2009, 2013; Szulc 2006). De aquí que mirar la edad desde una perspectiva antropológica como la que proponemos conlleva el desafío de conocer las maneras particulares en que tal proceso tiene lugar.

La configuración de un modelo de infancia naturalizado y postulado por consiguiente como universal, da lugar a una normativización y una visión homogénea al interior de la categoría que aquí problematizamos. En este marco hablar de **infancias** posibilita reconocer y dar cuenta de la heterogeneidad de representaciones y prácticas que se evidencian en torno a ser niño. Se impone así considerar en cada caso los múltiples aspectos que condicionan el modo en que los niños conviven con los otros, construyen su mundo y configuran una **experiencia de niñez** (Rabello de Castro, 2001a; Szulc, 2006).

En el contexto de los estudios antropológicos y de las ciencias sociales en general, la infancia ha sido un tema marginal hasta la segunda mitad del siglo XX²³. Los avances hacia una reconceptualización de los niños como sujetos sociales en auge desde la década de 1980, han posibilitado el fortalecimiento de un campo legítimo de pesquisa sobre la infancia y la incorporación de los niños como interlocutores válidos en la investigación. En este sentido, autores británicos reunidos en torno a la línea de trabajo conocida como “nueva sociología de la niñez” han sistematizado un marco teórico-metodológico para el abordaje de la infancia que resulta pertinente a nuestra perspectiva. Se plantea que 1) la niñez no constituye un fenómeno universal, 2) que su abordaje debe considerar las dimensiones de clase, género, religión y etnicidad, 3) que los niños son activos en la construcción y determinación de su vida social, la de quienes los rodean y la de las sociedades en las que viven y por tanto 4) sus relaciones, prácticas y representaciones merecen ser estudiadas, y que 5) la etnografía – al indagar la perspectiva de los sujetos y posibilitar su participación en la producción de conocimientos- constituye una vía adecuada para hacerlo (James y Proust 1990).

En ciertos contextos académicos, como percibimos en Brasil por ejemplo, este campo de investigaciones se ha diferenciado entre los estudios de y con niños y aquellos que se preguntan por la infancia. A nuestro entender, y desde una antropología de la edades como mencionamos anteriormente, sostenemos la validez de aunar esos abordajes para dar cuenta de “los niños insertos en un contexto de infancia específica, que varía histórica y culturalmente” (Ferreira Pires 2007:23). Por eso creemos necesario ahondar en el

²³ Para ahondar en la presencia de los niños y la infancia en la Antropología pueden consultarse las síntesis presentadas en los trabajos de Szulc, 2006; Szulc et al, 2008, Ferreira Pires, 2007 o Szulc y Cohn, 2012. Para el caso de la sociología, ver también el número dedicado a la temática en la Revista de la Asociación Internacional de Sociología (Current Sociology 2010, n 58),

conocimiento de las experiencias de los niños desde los significados y prácticas concretas que moldean el lugar social de su infancia. Acordamos por tanto con el posicionamiento analítico adoptado por Flavia Ferreira Pires (2007) quien trabajó

tanto desde la perspectiva de una antropología de los niños (da criança), que se concentra en los propios niños en acción, como también desde la perspectiva de una antropología de la infancia (da infancia) en que entran en juego los constreñimientos y especificidades de una generación en una determinada sociedad o cultura (Ibíd. Traducción propia).

Nuestra propuesta va en el sentido de realizar un aporte a los debates más amplios de la disciplina, donde “las perspectivas, puntos de vista, voces de los niños (sean) consideradas como puntos de partida para la comprensión de la vida social” (Nunes y Carvalho, 2010: 80) con la pretensión de dialogar con otros campos de indagación, y dejar de ser un “tema menor”.

La incorporación de los niños en las investigaciones sociales busca dar cuenta de su agencia tanto en la construcción y consolidación de relaciones, como en su continua producción de sentidos y significados (Caputo 1995; Cohn 2002; Toren 2003; Szulc 2006; Milstein 2008). En esta línea hay consenso en abordar la infancia como categoría histórica y socio-culturalmente construida (Ariés, 1987; Bourdieu 1990; Jenks 1996) y adoptar el enfoque etnográfico como estrategia para conocer la perspectiva de los niños con quienes se construye conocimiento (v.g Fonseca 1995; Cohn 2001; Colangelo 2004; Hecht 2004; Trpin 2004; Donoso 2005; Szulc 2005; Enriz 2006; García Palacios 2006; Milstein 2008; Santillán 2010). Concebimos con estos autores, que si bien condicionados como todos por su edad, el hecho de ser niños no los descalifica como actores reflexivos y posicionados.

Otra discusión del campo se da en torno a emplear el término cultura para hacer referencia a una particularidad fundada en la edad, como cuando se emplea la expresión “**cultura infantil**” (Caputo 1995; Corsaro 1997; Sarmiento y Pinto, 1997). Esta concepción, anclada en una definición clásica de la disciplina antropológica largamente debatida, otorga una entidad al colectivo infantil basada en características compartidas que lo distinguen de quienes por crecer ya son parte de una “sociedad adulta” de la que los niños quedan por oposición, escindidos. Desde la perspectiva relacional adoptada en esta tesis enfocamos las relaciones cotidianas constitutivas de lo social (Strathern 1996; Toren 1999) y sostenemos por tanto junto con Mayall (1995) que abordar la niñez de manera aislada es ir en un sentido contrario a la realidad de los niños, que integran un mundo compartido con quienes se reconocen parte de otros grupos etarios. Aquello que caracteriza la infancia es justamente, un lugar social, un espacio de intersubjetividades (Toren, 1999). Procuraremos por tanto,

entender las maneras en que los niños, siendo en un espacio y tiempo particulares, atravesados por clivajes de clase, género, edad o nacionalidad, viven su experiencia infantil, siendo hablados y hablando desde las palabras de otros, pero también desde su apropiación y *uso* (De Certeau, 2000)²⁴.

En la intersección de las formulaciones teóricas que venimos esbozando emerge nuestro interés por la infancia urbana y la construcción infantil de la ciudad. Como pusimos de manifiesto, encontramos en la noción de *experiencia* una herramienta analítica para abordar ambas caras de nuestro problema de investigación. Al valernos del concepto retomamos las discusiones elaboradas por Ramiro Segura (2010) y consideramos su definición como punto de partida.

Desde nuestra perspectiva, en tanto la experiencia es el resultado de algo que se vive o se atraviesa, de la constante vinculación entre lo articulado y lo vivido, no se reduce a lo discursivo aunque se encuentra desde el inicio mediada por modelos culturales; por esto mismo, esa experiencia puede ser traducida en una narración o un relato y puesta a dialogar con otras experiencias. Experiencia remite aquí a los modos (eventualmente diferenciales) de ver, hacer y sentir (en nuestro caso, la ciudad y la vida en la ciudad) por parte de actores situados social y espacialmente, por el modo en que en sus vidas cotidianas se vinculan lo articulado y lo vivido (Segura, 2010: 24)

Parafraseando al autor diremos que la experiencia en nuestro caso remite a los modos de ver, hacer y sentir la infancia y la infancia en la ciudad. Nos situamos en esa intersección en tanto la experiencia etaria de los niños más pobres de El Mate es además una experiencia urbana (entre otros clivajes que iremos analizando a lo largo de la tesis).

Los niños urbanos han quedado relegados tanto por quienes se han dedicado a pensar y planificar las ciudades, como por quienes las estudiaron. Los niños quedan invisibilizados en un patrón de ciudad ideado para adultos, y sólo son percibidos cuando se los encuentra en situaciones que quedan fuera de la idea legitimada de infancia: niños pobres, “en situación de calle”, o “de la calle”²⁵. La ciudad no contempla la espacialidad infantil más allá de esa noción de desviación o peligrosidad, y de la idea hegemónica que la coloca dentro del hogar

²⁴ A partir de una relectura de las obras de Clifford Geertz y Raymond Williams, Sherry Ortner propone un acercamiento al estudio de la subjetividad entendida como “el conjunto de los modos de percepción, afecto, pensamiento, deseo, temor etc. que animan a los sujetos actuantes” (Ortner, 2005: 25). Al referir a la subjetividad la autora también alude a “las formaciones culturales y sociales que modelan, organizan y generan determinadas ‘estructuras de sentimiento’” (Ibíd.). Así, Ortner (2005) refiere a una antropología de la subjetividad “como estado mental de actores reales inmersos en el mundo social y como formación cultural que (al menos en parte) expresa, modela y constituye ese mismo estado” (Ibíd: 47). Ortner (1999; 2005) sostiene que el análisis de la intersección entre poder y subjetividad puede mostrar tanto la forma cultural específica como las maneras reflexivas de habitar esa forma.

²⁵ Si bien hay pluralidad de investigaciones realizadas sobre la experiencia infantil de niños que viven en situación de calle, deseamos destacar algunos donde el espacio, se incorpora como dimensión analítica (Ver por ejemplo Hecht, 1998; Gregori, 2000; Gentili, 2015).

o la escuela, entre otras instituciones consideradas “para niños”, donde la atención de un adulto se hace presente. La investigación social se ha centrado en esos “adentros”, ubicando muchos estudios en estos lugares, sin que necesariamente se repare en su dimensión espacial (Montesinos y Sinisi 2003; Donoso 2005; Novaro 2009).

En el afán de indagar las experiencias urbanas y etarias de los niños, y las relaciones diversas y desiguales que establecen constantemente con múltiples personas, espacios y objetos, se nos presenta de gran utilidad el concepto de **socialización**. Las teorías de la socialización han contribuido en la conceptualización de los procesos que atraviesan los niños para “completarse como actores” al convertirse en adultos. Estrechamente asociada a una forma moderna de concebir las edades, ese modo de pensarlos como individuos inacabados, ha contribuido a minimizar y en gran medida excluir, a los niños como interlocutores válidos, también de las ciencias sociales. El cambio de concepciones sobre la infancia que hemos revisado, reubica a los niños como actores de su propia socialización y no como “receptáculos” de (y en) un orden social adulto (Cássia Marchi, 2009). Acordamos entonces con una definición que aborda este proceso en tanto continua interpretación y producción de sentidos sobre el mundo en que las personas viven, a partir de sentidos producidos y para ellos disponibles (Caputo 1995; Cohn 2002; Bühler-Niederberg, 2010). Este modo de abordarla no sólo remite a la infancia, sino que involucra a la totalidad de la vida, al flujo permanente de situaciones que interpelan cotidianamente a cada integrante de un mundo (no precisamente en términos equitativos) compartido (Szulc 2006). Situaciones que implican un posicionamiento, una práctica, una perspectiva, en fin, una experiencia cuya interpretación es constitutiva del conocimiento antropológico.

El concepto de socialización permite analizar de manera diacrónica e integral una multiplicidad de experiencias que elegimos reconstruir desde los lugares caminados. Desde este marco, el análisis de la espacialidad y la edad infantil, de las concretas relaciones que se habilitan al “andar” nos permitirá ahondar en el proceso de producción social de las experiencias infantiles urbanas de los niños y niñas con quienes trabajamos.

4. Experiencia etnográfica y metodología

La forma de conocer desde una mirada antropológica implica hacer etnografía, esto es en tanto método, experiencia y texto (Guber, 2001, 2008). Como método, posibilita indagar prácticas y sentidos desde la perspectiva de los actores. Como experiencia, refiere al

necesario encuentro entre el investigador y sus interlocutores y las vivencias de ambos a partir de esa relación particular del hacer etnográfico. Como texto, referimos al relato que reproduce y produce la experiencia etnográfica generando conocimiento, ese saber que no es ni la explicación nativa, ni el esquema teórico inicial del investigador sino una forma de dar a conocer el nuevo arreglo que emerge de lo concreto vivido (Magnani, 2002).

En los párrafos siguientes describiremos de manera sucinta el trabajo de campo realizado en el marco de esta investigación. Siguiendo su recorrido cronológico, comenzaremos por el “ingreso al campo” para luego presentar la experiencia etnográfica y la metodología empleada.

El fragmento de registro que se presenta al inicio de la primera sección de esta introducción relata un hito en mi experiencia de la ciudad de La Plata que se amplió al incorporarme como voluntaria en la ONG. Como muchos jóvenes que llegan a La Plata para estudiar en la universidad, hasta ese momento mis recorridos se restringían en gran medida al centro comercial, algunas facultades, bibliotecas y otros lugares que se relacionan con la actividad universitaria. El recorrido de 40 cuadras entre mi casa y el barrio modificó no sólo mi experiencia urbana, en ese encuentro se corporizó una vivencia de la edad y la desigualdad que puso inevitablemente en relación mi experiencia infantil con la de los niños que fui conociendo durante estos años, su cotidianeidad y la de sus familias. Mi posición social en ese momento, como mujer, antropóloga, de veintisiete años, con formación universitaria, trabajadora del estado como docente de educación superior, becaria de CONICET, proveniente de una familia de sectores medios altos, hija de profesionales universitarios, que aún no era madre y “paisanita”, como me denominó una mujer del barrio que notó en mi andar despacio y tonada, mi origen salteño. En esta intersección me posicionaba ante las personas con quienes trabajé y las tuve en cuenta en tanto era leída desde esos lugares.

A fines de 2008 la inquietud por “trabajar con niños”, fue acogida por la directora de esta tesis quien me presentó a Amalia, una mujer maravillosa que por entonces era voluntaria en la biblioteca de la Casita y me invitó a participar de ese espacio. Fue ella quien me propuso visitar la ONG aquel día de festejos de fin de año que relatamos en el mismo fragmento de registro etnográfico. A través de ella conocí a la coordinadora, educadores y niños y al año siguiente me integré a “la biblio” de la que participé una vez por semana durante 2009 y 2010, y durante el 2011 lo hice cada 15 días.

Nuestra tarea en la Casita comenzaba a la mañana sirviendo el desayuno mientras los relatos iban y venían: “¿Sabías que mi mamá va a tener un bebé?”, “En la esquina de mi casa, a un

señor, lo atropelló un auto”. La actividad de la jornada seguía en la biblioteca, un espacio pequeño para la cantidad de niños que deseaban estar allí, donde entre libros y papeles intentábamos contar historias, dibujar y jugar. Integrarme a la Biblioteca como educadora²⁶ requirió aprender de literatura infantil y conocer dibujos animados, pensar actividades y entretenimientos que agradaran a los niños. Participar de la ONG también implicó asistir a las reuniones de educadores, participar de la organización de eventos con los niños y en ocasiones también con sus familias, y desde 2009, asistir a la Mesa Barrial²⁷. Para el año 2012 mi actividad en la ONG se centró en participar de las reuniones de la Mesa Barrial que relataremos oportunamente.

Mi interés por trabajar sobre la infancia desde la disciplina antropológica se remonta al año 2004 cuando siendo estudiante de la Licenciatura participé de un Grupo de trabajo en la temática en el VII Congreso Argentino de Antropología Social²⁸. La realización de seminarios y cursos, y la obtención de una Beca en la Comisión de Investigaciones Científica de la Provincia de Buenos Aires para ser desarrollada en el Instituto de Derechos del Niño (Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales, UNLP) bajo la dirección de Ernesto Domenech fueron forjando ese mismo camino. En el año 2009, la obtención de una Beca CONICET posibilitó iniciar mis estudios doctorales y abocarme a la investigación que da lugar a esta tesis.

Desde entonces, las tareas de la Casita fueron próximas, y a veces inseparables de las actividades de pesquisa. Aunque a menudo tuve la impresión que la antropología estaba prácticamente ausente en el rol de educadora, me encontraba ocupando un lugar de observadora participante en el hacer compartido con los niños. Las jornadas festivas como aquella relatada al inicio de esta introducción, se repetirían cada año y me encontrarían entonces bandeja en mano ofreciendo empanadas, para volver a mi casa, muchas veces afectivamente movilizadas, y sentarme a tomar registros. Intuía entonces que esas notas de

²⁶ “Educador” es un término empleado por los integrantes de la organización para referir a los adultos que trabajan con los chicos y encuentra un vínculo de sentido desde las nociones de educación popular (Freire, 1970).

²⁷ La Mesa Barrial fue un espacio de trabajo que reunía periódicamente a las instituciones vinculadas a la infancia del Centro Comunal Villa Elvira. Impulsada en 2009 por un trabajador de la Casita, “la Mesa” tuvo como objetivos propiciar el encuentro de las instituciones de la zona para conocerse y trabajar de manera articulada para “mejorar la calidad de vida en el barrio” atendiendo específicamente a su población infantil. Las reuniones tenían una periodicidad mensual, allí se encontraban trabajadores de las instituciones educativas, centro de salud de la zona y de otros organismos estatales, los educadores de la Casita y voluntarios de un comedor. En 2012, cuando dejé de participar, la Mesa Barrial continuaba sus actividades. En el capítulo 4 de esta tesis trabajaremos sobre este espacio analizando su papel en la difusión de la “nueva” normativa en materia de infancia y en reavivar el discurso de derechos en el barrio.

²⁸ Este ámbito de intercambio entre investigadores, se ha ido replicando en diversos eventos científicos fortaleciendo el entonces incipiente campo de investigaciones en nuestro país (Ver entre otros, Guemureman 2010; Szulc y Cohn 2012).

campo me permitirían repensar la experiencia y recorrer la distancia que se volvería imprescindible para analizar lo vivido y construir conocimiento a partir de allí (Bover et. al 2011). Ambos posicionamientos, como educadora e investigadora se anclaron ética y políticamente en la convicción de que los niños pueden y deben ser escuchados y tenidos en cuenta en sus voluntades e ideas, y que ni una ni otra tarea pueden sostenerse sin compromiso y afecto. Así, entre bibliografía antropológica y libros infantiles que iban del realismo a la fantasía alimentando la imaginación y dando pie para hablar del día a día, comencé a vincularme más estrechamente con algunos niños del barrio.

Esta etnografía adoptó características particulares, porque los objetivos de pesquisa se enlazaron de distintos modos a las actividades desarrolladas en la ONG. De un modo, la labor como voluntaria posibilitó conocer a niños de la zona, muchos de quienes también participarían de otros ámbitos en que se desarrolló el trabajo de investigación. De otro modo, porque el sentido antropológico, así como el vínculo con los niños, que se estrechaba con cada visita a sus casas, fueron significativas en las tareas de la biblioteca y me permitieron participar con otro criterio de la Mesa Barrial y del espacio de trabajo que ésta habilitó con otras mesas del Partido de La Plata²⁹.

Conjuntamente con las actividades en la biblioteca comencé a caminar la zona para profundizar en el conocimiento del barrio El Mate³⁰ realizando observaciones y mapeos. Esos registros se complementaron con una tarea conjunta de construcción de mapas y relevamiento barrial realizada con niños y jóvenes³¹. Caminar la zona permitió conocer cómo se distribuían y presentaban en el territorio aquellos datos que describían las estadísticas. Observando y siendo observados recorrimos las calles trazando esquemas y croquis que posibilitaron reconstruir la zona gráfica y geográficamente.

²⁹ Desde mediados de 2012, impulsados por la Mesa Barrial de Villa Elvira, se realizaron varios encuentros “intermesas”. Como consta en la nota de invitación a la primera reunión realizada el 12 de septiembre de ese año, el objetivo fue “convocar a todas aquellas instancias de trabajo barrial organizado en mesas de gestión, a participar en el debate sobre la niñez y juventud de la región, con el objetivo de pensar juntos en estrategias que nos permitan afrontar desde las diversas variables el estado de situación actual”. En esa oportunidad participaron de la “Mesa inter-barrial” representantes de al menos 12 barrios platenses.

³⁰ Aunque no está delimitado oficialmente en los mapas de la ciudad, la zona es reconocida con este nombre. La misma denominación tiene diversos referentes geográficos entre los habitantes de la zona. En este trabajo se tendrá en consideración aquellos límites consensuados por nuestros interlocutores. Profundizaremos esta cuestión en el primer capítulo de esta tesis.

³¹ Durante el año 2010 participé de la Casa de los jóvenes que integra la ONG, donde asisten adolescentes y jóvenes desde los 13 años de edad. Conjuntamente con otros educadores y chicos se desarrolló un mapeo barrial para lo cual se realizaron caminatas registrando lo observado en notas y fotografías. Estos materiales posibilitaron luego construir mapas donde quedaron plasmados también algunos intereses de los chicos y sus conocimientos. Múltiples charlas sostenidas durante las tareas compartidas, de las que también participaron algunos de sus hermanos menores, integraron los registros de campo.

En ese “andar” me fui encontrando con chicos que conocía de la Casita. Para muchas personas, mayormente quienes pertenecían a los sectores más pobres, el barrio era intensamente vivido y principalmente jóvenes y niños pasaban gran parte de los días en las calles, veredas y las entradas de sus casas donde se jugaba, se tomaba mate, se estaba. Este modo de *usar* el espacio, ese “estar afuera”, propició los encuentros con los niños antes que me dispusiera a buscarlos. Ellos me presentaron a sus amigos vecinos y/o parientes y me llevaron a sus casas donde nos conocimos con sus familias. Así comenzó otra etapa de mi trabajo de campo que se extendió hasta 2013, cuando las visitas al barrio se fueron haciendo más esporádicas.

Si bien la atención se centró en los niños, lo hicimos desde las tramas sociales en que su infancia se producía. Desde una concepción relacional, se constituyeron en referencia empírica de esta investigación los niños, niñas y personas pertenecientes a otros grupos etarios que habitaban el barrio El Mate, otros actores que no vivían en el barrio pero que se relacionaban con los niños que allí residían y se complementó con fuentes estadísticas, medios gráficos, documentos históricos y archivos institucionales.

Su experiencia infantil se configuraba en tensión con las de otras personas y es por eso que nuestra mirada etnográfica, lejos de restringirse a los niños, se amplió a sus contextos de interacción considerando la pluralidad de actores que incidían en su cotidianeidad (familiares, vecinos, docente, trabajadores de centros de salud, y otras instituciones a las que los niños asisten). La observación participante fue la principal técnica de construcción de datos y se realizó en organizaciones e instituciones que emergieron como relevantes a partir de la espacialidad de los niños con quienes trabajamos: además de las Casitas, se incorporaron las escuelas, comedores, copas de leche e iglesias. Se consideraron los espacios públicos: esquinas, veredas, plazas y calles, y las viviendas de algunas familias.

También se realizaron entrevistas individuales, grupales y con fotografías tanto con adultos como con niños. Con estos últimos las charlas informales resultaron más fluidas y enriquecedoras. En el desarrollo de la investigación los mapeos, recorridos territoriales y dibujos fueron de particular importancia para reconstruir la espacialidad infantil. El uso de cámaras fotográficas y el grabador de voz resultaron especialmente estimulantes ya que los niños se apropiaron de las herramientas. Esto permitió posteriormente incorporar las fotografías y grabaciones por ellos realizadas a los intercambios en el contexto familiar.

Desde el planteo del problema hasta el diseño metodológico, esta investigación buscó contribuir al conocimiento problematizando el adultocentrismo que guía mayoritariamente

la vida social -y a la ciencia como su producto y productora-. Consideramos que al incorporar a niños y niñas como interlocutores válidos en el proceso de investigación abrimos la posibilidad de hacer foco en dimensiones específicas de la vida social como las que atañen por ejemplo a la crianza o el procesamiento de normas, valores e instituciones. Además, se integran con ellos, perspectivas no menores, versiones particulares de los sucesos que son etnografiados y que como todas -desde las relaciones que las posicionan socialmente- contribuyen a la reproducción y construcción del mundo que vivimos (Milstein, 2006).

Numerosos autores han demostrado la eficacia de la etnografía en el trabajo de campo con niños y niñas (Cohn 2005; Szulc 2006; Pires 2007). Donde al igual que en todo trabajo etnográfico, han de evaluarse las particularidades de cada contexto al planificar los procedimientos y estrategias con que se llevará adelante (Hetch et. al., 2009). Mencionamos en otra oportunidad que hacer antropología con niños es un desafío estratégico y metodológico (Szulc et. al., 2008; Hetch et. al., 2009). Como dijimos, difícilmente lo sea sólo de los estudios con niños aunque creemos identificar algunas particularidades que pasamos a detallar. En una de sus formas, el desafío alude justamente, al lugar que como adultos, los investigadores ocupamos en la estructura de alteridades etarias. Allí los niños suelen ocupar posiciones subordinadas cuando sus palabras son puestas en duda bajo motes de fantasía, imaginación y falta de conocimiento, sus deseos disfrazados de caprichos y sus prácticas negociadas entre los permisos que habilita la autoridad (generalmente adulta). De aquí que un reto asumido fue el de buscar, sin negar las distancias³², construir relaciones de sincero respeto.

La relación niño-adulto adopta muchas veces el carácter de pares opuestos que distingue “cosas de grandes” de un supuesto mundo propio de los niños. Esta dicotomía, tan fuertemente instalada, dificulta ver las relaciones que modelan las vidas de cada uno, y otorga capacidades de crear una cultura en una situación de aislamiento³³. En la cotidianeidad esta oposición vuelve necesario idear estrategias para franquear las sospechas que recaen sobre un adulto cuando se interesa por los niños al emprender, por ejemplo, una tarea de investigación.

³² Distancias que leímos en clave de la edad en intersección con otros clivajes. Es decir, posiciones subordinadas por ser niños y pobres, y en algunos casos, también migrantes de países limítrofes (Bover et. al 2011).

³³ Anteriormente expusimos algunos modos en que esta mirada atraviesa ciertos abordajes de las ciencias sociales.

A menudo la presencia de un adulto junto a los niños fuera de las instituciones tensionó el abanico de roles disponibles entre nuestros interlocutores y los lugares de cada uno. Aquí el rol docente más aún si el adulto era una mujer como en este caso, ocupó un lugar privilegiado. “Y vos... ¿sos señorita?”, “¿Estás en la Casita, no?” me preguntaban los niños al conocernos intentando ubicarme. En varias oportunidades, ante mi presencia, madres y padres pidieron a sus hijos que me mostraran sus cuadernos así podía ayudarlos con las tareas escolares. A veces me distinguían como trabajadora social, “Vos trabajás así como Mario, que venís a las casas y eso, ¿no?” me equiparaban con uno de los profesionales de la ONG. Pero si el objetivo principal no era enseñar, ni “íbamos” desde las instituciones, ¿qué hacía un adulto con un grupo de niños?. Que ésto llame la atención y genere interrogantes se recupera analíticamente en esta tesis al indagar cómo se organizan las relaciones entre grupos etarios.

¿Cómo ser adulta e investigar con niños?. La pregunta parafrasea y dialoga con Flavia Pires (2007) al reflexionar sobre el lugar del investigador adulto en el trabajo con niños. Lugar que resultó ambiguo cuando por un lado era “amiga” de los hijos, como me calificaron sus padres luego de un tiempo, y que por eso no sentían la necesidad de intervenir ni estar presentes como en otras relaciones de los chicos entre pares, pero también me invitaban a tomar mate como hacían con las visitas adultas que llegaban a la casa. En esos momentos los chicos renegaban exigiendo que estuviera con ellos. “Los chicos hacen lo que quieren con vos” señalaba una mamá poniendo en duda mi adulta autoridad, pero esa condición a la vez permitía a los niños salir a pasear conmigo porque si yo iba tenían su autorización. A su vez mi compañía los liberaba de atender a sus hermanos más pequeños mientras ellos jugaban, porque como yo era “grande” me quedaría, por ejemplo, sentada en un banco de plaza cuidando de ellos. A veces ocupaba lugares que no encajaban en las clasificaciones disponibles y como suele ocurrir en esos casos, fui calificada de “rara”. Me identifiqué con el lugar que Pires (2007) describe en su etnografía, aquel en que sin ser niña, tampoco ocupé plenamente el lugar social de un adulto.

El corpus de análisis quedó finalmente constituido por el registro etnográfico (libreta de campo, fotografías) y los textos que se construyeron al desgrabar y transcribir tanto entrevistas y conversaciones, como aquellas otras grabaciones (chistes, canciones, palabras sueltas, charlas) que realizaron los niños en los momentos en que se apropiaron del grabador de voz. También conformaron este corpus los documentos, textos e imágenes de los medios y otras fuentes consultadas. Además reunimos a este conjunto las producciones surgidas del

trabajo conjunto con los niños como fueron los dibujos, fotografías, narraciones orales, relatos y redacciones. Se recuperó tanto el contenido verbal como las imágenes, para lo cual se tuvieron en cuenta las categorías nativas, los ordenamientos, explicaciones y consideraciones de las personas³⁴.

El análisis e interpretación de la información fue un ejercicio presente a lo largo de todo el proceso de investigación. Podemos reconocer dos modalidades: por un lado, aquellas interpretaciones que tenían lugar en el momento mismo de observar, mantener una conversación o realizar una entrevista cuando se produjeron interpretaciones próximas a la situación de interacción, algunas de las cuales darían pie a interpretaciones de otro orden. Los momentos de registro, que generalmente tenían lugar al regresar del barrio fueron particularmente productivos en tanto al revivir mentalmente la jornada para poder escribirla, la distancia del encuentro etnográfico pero no de su carga emotiva nos encontró posicionados de manera particular para reflexionar sobre aquel y dar espacio al ejercicio de reflexividad. Notas y palabras claves señalando esas incipientes ideas quedaron anotadas en los márgenes de los registros.

Por otro lado, una vez finalizado el trabajo de campo desarrollamos otras estrategias analíticas. La totalidad de la información recabada fue sistematizada y ordenada en matrices a partir de ejes y categorías emergentes y en función de los objetivos de investigación. Los criterios de orden, inicialmente descriptivos, dieron lugar en las sucesivas lecturas a otras maneras de ordenar la información en función de las conceptualizaciones que iban otorgando inteligibilidad a los fragmentos reunidos. Esas etapas complementarias de análisis, en diálogo con reflexiones y conceptualizaciones de otros autores posibilitaron la creación de una descripción densa. El intercambio constante con colegas y otras investigaciones constituyeron la triangulación necesaria para avanzar en la interpretación de los registros, abordar nuestros interrogantes y construir nuevas preguntas.

Esta tesis muestra un saber que emerge de la relación, de las vidas que se encuentran y se inscriben en –y escriben- la antropología con palabras que se interrogan, y simultáneamente crean esa realidad- (Berger y Luckman, 1966). Se trata de una producción personal, y por tanto, me responsabilizo de los párrafos que desde aquí construyen realidad, pero que no existirían sin los encuentros con quienes me escribieron en unas páginas de su vida. Estos

³⁴ Siguiendo las sugerencias de quienes han trabajado con dibujos y fotografías, los sentidos de estas producciones se interpretaron conjuntamente con sus productores a partir de charlas informales o entrevistas que permitieron apuntalar su significado (Collier 1973; Cohn 2005; Podesta, 2007)

fragmentos recuperados de la experiencias compartidas, cobran inteligibilidad en una edición y montaje que como se mencionó, son de mi plena autoría. Escrituras y re-escrituras fueron armando así, en espiral, esta etnografía como texto.

5. Organización de la tesis

La tesis se organiza en una introducción, cinco capítulos, las conclusiones y un anexo.

En la **Introducción** hemos presentado el problema y objetivos de la investigación, así como caracterizado el espacio urbano y la posición social de las personas con quienes realizamos esta etnografía. A continuación dimos cuenta de los conceptos y posicionamientos teóricos adoptados y finalmente relatamos la experiencia etnográfica y elecciones metodológicas que dieron lugar a esta tesis

Recordando la intersección de los dos interrogantes principales de nuestra investigación, a saber, ¿cómo los niños construyen la ciudad? y ¿cómo es la construcción social de sus infancias urbanas?, dedicamos el **capítulo 1 El barrio, espacialidades** al análisis de la espacialidad infantil y trazamos con nuestra etnografía un primer mapa que nos guiará en los restantes capítulos. Para hacerlo, analizamos la experiencia urbana de los niños con quienes trabajamos a partir de la centralidad que adquiere su “barrio”, cuyas lógicas de organización desentrañamos. Desde los recorridos diarios de un grupo de niños mostramos los *nodos* que sus pasos enlazan, indagamos las prácticas, relaciones, sentidos y afectos anudados al espacio. “La calle” se presenta para los niños y niñas como un espacio tan usado como disputado. Figura antagónica a la niñez en sus representaciones normativas, veremos cómo “la calle” sin embargo es el espacio donde transcurre y se produce en buena medida la infancia de los sectores más pobres del barrio, quienes “callejean más de lo que se quedan”. En su andar veremos cómo los niños, junto a otros actores sociales, trazan la cartografía que produce su infancia.

Esa experiencia infantil urbana se habilita desde una posición social que reponemos en el **capítulo 2 Barrio con edades** centrando la atención en el clivaje etario. Allí se describen y analizan las clasificaciones etarias que son usadas y que ordenan las relaciones entre los habitantes del barrio para presentar el sistema de edades en que la infancia se incluye como *grado de edad* en este territorio. Veremos que la infancia ocupa un lugar central tanto en la organización doméstica definiendo los roles y posiciones de los integrantes de la familia, como en las dinámicas del barrio, moldeando tiempos y espacios. Esto en parte se vincula a

las instituciones y organizaciones destinadas a sus niños que participan del procesamiento cultural de la edad así como de la configuración de su espacialidad.

En el **capítulo 3 Una infancia, ¿todos los niños?. Sentidos en cuestión** profundizamos en los modos en que se conceptualiza la infancia en el barrio a partir del repertorio de significados de quienes participan en las experiencias de los niños (adultos y niños) modelando un lugar social y construyendo su infancia. Reparamos en la infancia recordada, la que circula en los chismes, la anhelada. También en aquellas que elude ciertas experiencias de los niños o la que requiere ser adjetivada para incluir algunas otras. A partir de estas concepciones analizamos aquellos valores respecto al cuidado de los niños que posicionan moralmente y señalan requisitos para que sus experiencias sean “de infancia”, la que funciona como patrón para evaluar las experiencias infantiles, y con ellos a quienes deben asegurarlas. En las relaciones cotidianas hay un lugar de la infancia y hay niños que lo habitan, a ella y ellos dedicamos el capítulo centrando la atención en la infancia que “les toca” a estos chicos, anclada en ciertas relaciones de poder y desigualdad.

El cuidado de los niños era una preocupación en el barrio como vemos en el **capítulo 4. Una cartografía de cuidados** donde se analiza el cuidado infantil desde las relaciones que los niños mantienen con diversas instituciones estatales, organizaciones sociales y sus actores buscando desentrañar sus sentidos. A partir de la espacialidad infantil construimos una cartografía que permite leer en primer lugar las prácticas institucionales y en segundo lugar su relación con el paradigma de derechos que se iba instalando en la zona. Pensar los vínculos con los niños en términos de cómo se organiza socialmente el cuidado posibilita una mirada relacional que contempla las distintas escalas: leyes, políticas sociales, agencias, actores que en el encuentro moldean sus infancias.

Luego de andar el barrio, una institución, otra, los chicos regresan a su casa, donde reside su familia. Este último **capítulo 5. “Todo viene de la casa”** analiza la socialización infantil en el marco de las relaciones de parentesco. Inicialmente a partir de cuatro unidades residenciales abordamos las condiciones de vida y los vínculos intrafamiliares visibilizando diferentes constituciones, procedencias, trayectorias familiares y estrategias de reproducción. A continuación profundizamos en las relaciones que ponen en evidencia los porosos límites de “la casa” para en última instancia recuperar la discusión sobre la reproducción sociocultural que devuelve el interrogante por el papel que tiene “la familia” en ese proceso.

La Tesis se completa con las **conclusiones** donde los resultados obtenidos en la trama de relaciones y espacios, sentidos y moralidades, se integran en la experiencia urbana infantil, bosquejando en los mismos pasos infancias y ciudades.

Finalmente en los **anexos** exponemos cuadros y datos que reponen y completan información del trabajo de campo realizado en el marco de esta investigación.

Capítulo 1

El barrio, espacialidades

“Nadie vive en el mundo en general”

Cliford Geertz, *Afterword*

“El usuario de la ciudad toma fragmentos de enunciados para actualizarlos en secreto”

Roland Barthes, *Semiología y urbanismo*

Recordemos que esta tesis se centra en la intersección de dos grandes interrogantes: ¿cómo los niños construyen la ciudad? y ¿cómo es la construcción social de sus infancias urbanas?. Difícilmente escindibles desde una mirada centrada en la cotidianeidad, estas inquietudes presuponen la idea de que la ciudad se construye en la experiencia de múltiples actores sociales, y que en este mismo proceso, ellos se construyen como *usuarios* de las ciudades, y como personas. Por eso, no es tanto en el *lugar*, aquel orden que distribuye a elementos coexistentes en una configuración instantánea de posiciones, en que centraremos nuestra atención en esta tesis. Sino más bien atendemos el *espacio*, aquel “*lugar practicado*”, realizado, efecto de las operaciones que lo crean (De Certeau, 2000). Ubicados en estos cuestionamientos, en este capítulo nos dedicaremos al análisis de la *espacialidad*³⁵. Entendiendo que los sentidos socialmente disponibles en torno a ser niños son disputados también desde la *experiencia de habitar*, su infancia se forja en la trama de relaciones temporo-espaciales que experimentan a diario. Nos guían las preguntas por las proximidades y lejanías en términos de espacialidad y relaciones sociales: ¿Cómo es *habitado* el barrio? ¿Es posible reconocer allí experiencias urbanas contrastante? ¿Qué elementos intervienen en tal diversidad? ¿Cómo son las relaciones entre las personas que allí viven? ¿Qué papel juega la cercanía geográfica en los vínculos entre las personas que efectivamente habitan este mismo lugar?.

El capítulo está organizado en cinco secciones que poseen a su vez divisiones internas. En la primera nos centramos en la cuestión urbana, inicialmente hacemos referencia al *barrio* como categoría de sentidos cambiantes y múltiples, que es presentado por tanto desde las

³⁵ Con el término aludimos a “la experiencia del ser humano de habitar, (a) la forma de vivir el espacio que incluye tanto las prácticas como el conocimiento del sentido común que las orienta y que está enraizado en la historicidad” (Lindon, 2007: 72). Esta espacialidad retoma la premisa de Milton Santos (1990) para quien el espacio es tanto producto como productor de lo social.

dinámicas de su “adentro” tanto como desde aquellas que lo ubican en un “afuera” de la ciudad.

En la segunda parte del capítulo analizamos de qué manera se diferencian espacios como "barrios"³⁶ desde el punto de vista de varios vecinos, entre ellos los chicos. Esto será presentado desde lógicas de comprensión de estas diferenciaciones teniendo en cuenta: los vínculos con los orígenes y nacionalidades, lo etario, el género y los miedos.

En el tercer apartado abordamos la espacialidad infantil a partir de los recorridos diarios de un grupo de niños para mostrar aquellos *nodos*³⁷ que sus pasos enlazan indagando prácticas, relaciones, sentidos y afectos anudados al espacio.

En la cuarta sección nos dedicamos al análisis de "la calle" como espacio usado y disputado por los y las niñas. Presentada como antagónica a la niñez en sus representaciones normativas, “la calle” sin embargo es el espacio donde transcurre y se produce en buena medida la infancia de los sectores más pobres del barrio, quienes “callejean más de lo que se quedan”. La escritura se organiza en tres ejes donde se ponen de relevancia en primer lugar las diferencias socio-económicas, la experiencia del espacio público y algunas regulaciones sobre usos del tiempo y con quienes pasarlo.

Para concluir vemos cómo en su andar, los niños junto a otros actores sociales trazan la cartografía que produce su infancia. Este primer mapa que nuestra etnografía dibuja es el que nos guiará en los restantes capítulos.

1.1. Urbano

1.1.1. El barrio adentro

Salir del planificado cuadrado fundacional de La Plata, pasar la avenida de circunvalación y recorrer 20 cuadras hasta llegar al Barrio El Mate en el Centro Comunal Villa Elvira (Figura 5) muestra la complejidad de un proceso de segregación espacial que si bien es mayormente de carácter socio-económico, otros elementos como la localización, la historia, y las

³⁶ La pluralidad de sentidos asociados al termino nos lleva a proponer una distinción. El empleo de las comillas refiere al “barrio” de nuestros interlocutores, cuyos sentidos desentrañaremos a lo largo del capítulo. El término sin los signos tipográficos, alude a la zona urbana cuyos límites, más o menos consensuados, son reconocidos cuando se pregunta por el Barrio El Mate (Ver Introducción a esta tesis).

³⁷ *Nodo*, es uno de los tipos que reconoce Kevin Lynch (2006) para identificar aquellos elementos a partir de los cuales los habitantes de las ciudades crean sus imágenes urbanas. Junto a las *sendas, límites, barrios e hitos*, los *nodos* refieren a puntos estratégicos, desde o hacia los cuales se desplazan los usuarios de la ciudad

características del entorno urbano posibilitan identificar matices, diferencias y particularidades en las experiencias urbanas (Segura 2013: 145).

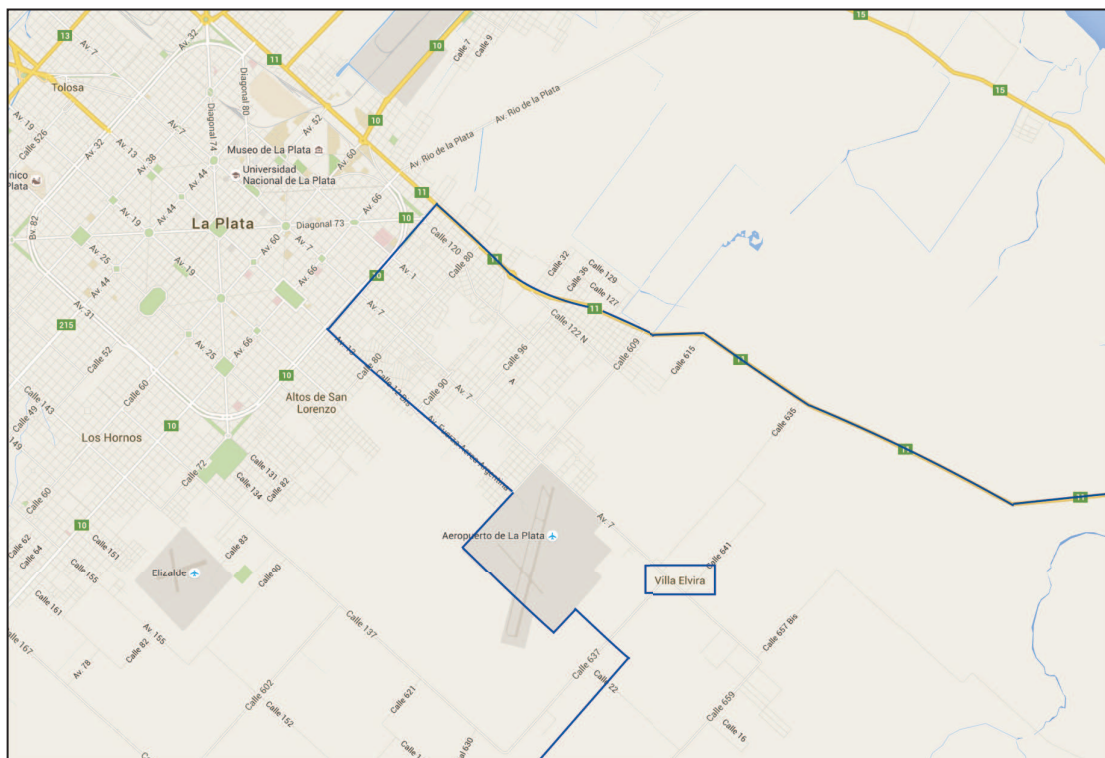


Figura 5. Centro comunal Villa Elvira.

El transporte público en que viajábamos circulaba por la avenida de acceso asfaltada, acercándonos al barrio mucha gente esperaba el colectivo que se detenía ante los brazos estirados que se superponían en las paradas. Grandes terrenos con casas que fueran de fin de semana cuando la mancha urbana no las incluía, ahora son de vivienda permanente integrando la urbe con sus semáforos, negocios y la gran circulación de automóviles. El ómnibus se detuvo en la escuela y allí descendimos. Al pasar por la puerta de la institución, René (10) terminaba su jornada y comenzaba a recorrer las pocas cuadras que la llevaban a su vivienda cuando se acercó a saludar: “¿no vas al barrio hoy? ¿cuándo vas a ir a mi casa?”. Desde la puerta de la institución, la palabra cobró otro significado, delimitando una zona distante de donde estábamos. La lógica segmentaria que señala Evans-Pritchard (1977) para referir a las distinciones posicionadas, se activaba en las categorizaciones espaciales que tenían lugar a distintas escalas y nombraban diferenciando a La Plata, el Barrio El Mate y “el barrio”.

Casillas, casas de material, algunas de dos plantas, pequeñas o con altos muros de ladrillo se sucedían en las mismas manzanas. Basura, zanjas al costado de la calle por la que

circulábamos y también por la que se abría a nuestra derecha. La de la izquierda, sin embargo, tenía cordones cuneta y desagüe entubado. Autos nuevos, otros bastante destartalados, carros tirados a caballo y vehículos abandonados. Almacenes con publicidades de conocidas marcas en sus paredes y otros improvisados en la ventana de alguna casa. Muchos carteles anunciaban los oficios de sus habitantes señalando parte de la dinámica económica del barrio: “se arregla calzado”, “trabajos de albañilería y pintura” “costura y confección de ropa” o “se vende cerveza fría y películas MP4”.



El Mate fotografiado por los niños

Dirigirse hacia el “fondo”, es decir, alejarse de las principales avenidas que unen esta zona con el centro histórico, implicaba deambular por una zona caracterizada principalmente por su marcada heterogeneidad y desigualdad en términos socio-urbanos. Con ello no queremos decir que otros espacios urbanos sean homogéneos o indiferenciados, pero comparativamente, otros sectores de la ciudad presentan una infraestructura y servicios urbanos distribuidos de manera más uniforme y con residencias de características semejantes. Aquí, sin embargo, encontramos calles de tierra y asfalto que se entrecruzan sin orden aparente donde predios baldíos – cada vez menos con el avance de la (sub)urbanización- evidencian que el espacio construido no está totalmente consolidado.

El grabador pasaba de mano en mano, “Andá devolver eso a la señora” grita Mirta en la grabación. Mientras tanto René (10 años), Darío (8 años) y sus primos aprovechaban la

oportunidad para dejar registrados algunos chistes, el sonido del televisor, parte de las conversaciones de la mamá con la vecina, canciones que habían aprendido en el jardín de infantes y algunas preguntas que invitaban a otros chicos a decir algo. “Hola, soy del B.M., soy René, me encanta escribir” (Fragmento de diario de campo. 25/2/2011)

“B.M.” la sigla empleada por René para presentarse, era como mucha gente, y mayormente los jóvenes, llamaban al Barrio El Mate. La vimos escritas en paredes de la zona y en algunas del Casco, en los nombres de fantasía con que los chicos más grandes se llamaban en Facebook e integraba los garabatos que surgían sin mucha atención mientras se charlaba y una lapicera se descubría al alcance de la mano. Esa identificación con un espacio barrial también aparecía en los cuadernos de la escuela y en sus dibujos, donde las siglas en distintas tipografías y generalmente en tonos blancos y azules (los colores del equipo de fútbol platense al que pertenecían muchas de las personas de la zona) raramente faltaban. Como mencionamos, la pertenencia barrial era enunciada como rasgo identitario, el “barrio” era nominado como el lugar de pertenencia, el que ubica en determinado espacio geográfico de la ciudad y el que reunía a otras personas que se sentían igualmente identificadas al enunciarlo. Expresiones como “el barrio” “el B.M.” “La Plata”, “la ciudad” “el centro” se presentaron como categorías escurridizas y se constituyeron en objeto de indagación.

Los sentidos cambiantes que adoptan tales categorías y que procuramos reponer desde el concreto etnográfico, habilitan a indagar aquellas

maneras en que los actores sociales distinguen y a la vez vinculan el adentro y el afuera, el interior y el exterior, lo público y lo privados, la mismidad y la otredad y esto supone identificar tanto los límites y los umbrales (operaciones de separación de ámbitos y prácticas) como los puentes y pasajes, (operaciones de conjunción de tales ámbitos y prácticas disímiles (Segura, 2013: 144)

Sabemos que la ciudad no es uniformemente valorada, que los sentidos, y representaciones sobre sus espacios y habitantes varían, de modo que el “espacio urbano se encuentra marcado, dividido, simbolizado, jerarquizado, donde cada categoría espacial adquiere sentido sólo en relación con las demás” (Segura 2013: 149). Es en ese contraste, que en palabras de nuestros interlocutores refieren al “barrio” distinto de la “ciudad” o del “centro”, que esa caracterización tiene sentido.

1.1.2. “Ciudad afuera”

Para los habitantes del B.M. vivir en el barrio es vivir fuera de la ciudad: a la ciudad se va, y de la ciudad se viene según sus expresiones. Para muchos de sus habitantes y particularmente para los niños, la vida transcurría casi plenamente en "el barrio". Fuera de

la zona sólo conocían lugares puntuales y asociados a eventos específicos³⁸. “La Plata” parecía una ciudad otra cuando la nombraban, actualizando un fuerte imaginario urbano que la representa con el cuadrado fundacional, al que ellos, “los del barrio”, no pertenecían.

El Barrio El Mate se ubica en ese “afuera” de la ciudad integrándose de este modo, a la *periferia*³⁹ urbana analizada por Ramiro Segura (2010). Con el objeto de descentrar la ciudad y la mirada sobre ella el autor se sitúa fuera del “Centro” buscando conocer “la experiencia de habitar un espacio segregado” en que también nos ubicamos y donde los *puentes*⁴⁰ y discontinuidades no son absolutos. Como señala el autor, la periferia al Casco se encuentra invisibilizada en las representaciones dominantes de la ciudad. Ese espacio no suele integrar los recorridos habituales de quienes habitan el centro y resulta entonces para ellos “desconocido”, aunque no por eso menos imaginado o referenciado. Los límites del casco histórico, como esclarece, constituyen parámetros que regulan las prácticas espaciales de la ciudad y la distinción entre la ciudad y el “barrio” emerge del análisis del “punto de vista periférico” (Segura, 2010: 125). “Sí, yo soy más de barrio, soy más negra” sintetizaba Griselda comparándose con una de sus hijas cuando afirmaba que a la pequeña le gustaba más “el centro”. De este modo, categorías espaciales y sociales se superponen habilitando a pensarlas conjuntamente en los potentes mecanismos de (re)producción de tales categorías.

La distribución “geográfica” desigual de bienes y servicios que presenta la ciudad genera posibilidades diferenciales según las localizaciones y determinan a su vez la valorización diferencial del espacio (Oszlak 1983). El entrecomillado empleado por el autor nos remite al *efecto de lugar*⁴¹ que propone Bourdieu (1999) para analizar esa yuxtaposición *turbia* que

³⁸ En trabajos previos hemos identificado que en este espacio periférico el barrio ocupa un lugar central en la organización de la vida cotidiana, donde transcurren tiempos y espacios en un constante ver y ser visto (Chaves, 2009, 2010; Hernández y otros, 2010).

³⁹ Tenemos en consideración las advertencias de Hiernaux y Lindon respecto de la reducción semántica del término *periferia*, como si fuese “evidente, monolítico y refiriera a un objeto simple y unidimensional” (2004:102). El término, según los autores, tiene “dos herencias: por un lado, la herencia geométrica de la palabra *periferia* (y) por otra, es heredera de la teoría social de los años sesenta” (2004: 111), que traslada implícitamente la antinomia centro/periferia al espacio de las ciudades donde la periferia se presenta como “la circunferencia externa a la ciudad en la cual están los pobres, los dominados, los despojados”. Arrastrando esos sentidos, el término se vuelve poco pertinente para comprender las dinámicas propias de la vida social periférica, tanto como para dar cuenta de periferias de clases medias y altas. La disociación señalada por los autores entre el fenómeno periferia, el espacio, y los sentidos que fue adquiriendo esa “voz”, resultan en una reducción que imposibilita comprender las articulaciones del espacio heterogéneo de las ciudades, sus dinámicas y movimientos.

⁴⁰ Hacemos referencia a las reflexiones de Simmel cuando señala que “en un sentido tanto inmediato como simbólico, tanto corporal como espiritual, somos aquellos que a cada instante separan lo ligado o ligan lo separado” (Simmel 1986:29). *Puente y puerta* distintamente comunican y señalan discontinuidades en el ensayo homónimo del autor.

⁴¹ “Efecto de lugar” es el título otorgado por Pierre Bourdieu a un escrito de su autoría donde propone pensar la relación entre espacio social y espacio físico. En el artículo da cuenta de algunos “efectos” que produce el

relaciona al espacio físico con el social, donde las desigualdades se objetivan contribuyendo a su reproducción (Castells, 1972; Giglia y Duhau, 2008; Harvey, 1997; Marcuse, 2004).

Para Oszlak “el derecho al espacio debe entenderse como un derecho al goce de las oportunidades sociales y económicas asociadas a la localización de la vivienda o actividad” (1991:24). Por tanto, los sectores relegados de las ciudades, aquellas zonas menos valorizadas, son también donde viven las personas pobres que por tanto, tienen menos derecho al espacio y con él, a la educación, la recreación, la atención a la salud, la fuente de trabajo, el transporte o los servicios públicos. Coincidentemente el nombre de la ciudad, La Plata, señala el requerimiento para tener derecho a ella. “Por ahí, si tenemos plata, vamos a la ciudad” señalaba Mirta describiendo los fines de semana junto a su esposo e hijos cuando los ingresos les permitían desplazarse al centro. Los temores de los primeros viajes de Estefanía (12) en colectivo junto a su hermana (16) para ir a pasear al “centro” se teñían de miedo a lo desconocido, asustada miraba todo por la ventanilla del transporte público mientras reía nerviosa imaginándose perdida. Sin embargo el entusiasmo la empujaba para luego recordar orgullosa que había ido a Plaza Moreno y se había comido una hamburguesa en un conocido local de comidas rápidas. El derecho al espacio urbano se disputa en parte en esos accesos intermitentes y escasos.

Ese derecho a la ciudad queda aún más distante desde las concepciones de Harvey, que redobla su apuesta analítica –y política- al señalar que no se trata sólo del acceso individual o colectivo a los recursos sino también a “un derecho a cambiar y reinventar la ciudad de acuerdo a nuestros deseos” (Harvey, 2013: 20). Si los sectores más pobres son marginados del poder político que tiene el control sobre los usos de los excedentes para la urbanización, como sugiere el autor, los niños, y más aún los niños de menores recursos quedan plenamente excluidos de alguna posibilidad de participación.

1.2. Los “barrios” del Barrio

Aquella tarde en la puerta de la escuela René expuso que su “barrio” distaba de donde nos encontrábamos y acompañarla posibilitó analizar su uso de aquella categoría. Luego de caminar tres cuadras llegamos a un pasillo que se abría a mitad de la manzana, la niña se

espacio físico, que entiende como espacio social reificado. El autor argumenta que el “espacio habitado (o apropiado) funciona como una especie de simbolización espontánea del espacio social” (Bourdieu, 1999: 119) y a la vez, al ser reificado, tiene efectos sociales.

detuvo y comenzó a recorrerlo: “vení pasá”, “Mamá!! vino Celeste!” gritó en dirección a la casa ubicada en el fondo del terreno, habíamos llegado.

El barrio dejó de ser un lenguaje común cada vez que las respuestas de los niños que vivían próximos entre sí, diferenciaban su “barrio”, del que otros compañeros reconocían. Hablaban de su “barrio” para referir al lugar donde vivían, pero más allá de límites geográficos, el término aludía a un espacio multidimensional y polifónico (Merklen, 2005). La significación central de ese espacio, *inventado* cada vez, sugería que al calor de sus calles, y los encuentros entre sus ciudadanos, pensáramos *su* ciudad.

“El barrio” de ese modo presentado, implicaba múltiples significaciones -no siempre compartidas- por sus habitantes o por quienes residían en otros lugares, por quienes allí trabajaban, por los medios de comunicación, los funcionarios, los políticos o las políticas (Merklen 2005). En tanto categoría espacial podemos problematizar el barrio desde los planteos clásicos a la antropología que piensan la relación espacio-sociedad. Evans-Pritchard indagó etnográficamente esta relación en su esfuerzo por comprender las categorías espaciales de los Nuer en el Centro de África, dando cuenta de que “sus significados varían según la situación social y (que) una palabra puede referirse a una variedad de grupos locales” dependiendo de la posición de enunciación (Evans-Pritchard, 1977:131). “Barrio” en el relato de nuestros interlocutores funcionaba de este modo, su empleo daba cuenta de límites dinámicos que se trazaban desde el lugar del enunciador y se desplazaban dependiendo de sus relaciones y recorridos, y de su edad.

En las voces de los chicos (no exclusivamente), el vocablo aludió muchas veces sólo a una manzana. Esta geometría era practicada por sus habitantes en su cotidianeidad y al hacerlo transformaban ese significante espacial en otra cosa (De Certeau, 2000), en su “barrio”.

Una tarde mientras conversaba con Griselda, una de sus hijas volvió a la casa para mostrarnos las fotos que había tomado⁴². Tras pasar uno y otro retrato de numerosas personas en el visor de la cámara digital la mamá preguntó un tanto inquieta:

G: ¿Por qué le sacás a todos el barrio? Después cuando traiga las fotos Celeste va a traer fotos de todo el mundo

⁴² Desde las primeras visitas, la cámara fotográfica, y las imágenes por ella registradas, estuvieron presentes en la relación con la gente del barrio. En ocasiones la consulta “¿trajiste la cámara?” se antepone al saludo de los niños, seguido de un “¿me la prestás?”. Esta herramienta además de facilitar la relación con los niños, dio lugar a que las fotografías tomadas por ellos, integraran charlas e intercambios (Collier, 1973; Dubois, 2006; Auyero y Swistun, 2008). La fotografía, al partir de una “realidad fotografiable” abre la posibilidad a quienes enfocan y realizan las capturas de detenerse a mirar; de este modo la cámara como instrumento de observación, permite acceder a fragmentos del mundo que de otro modo podrían pasar desapercibidos (Ver Anexo).

C (Hija de Griselda): no pasa nada, ¿no Cele?. Ella trabaja con eso.
G: va a conocer el barrio con ustedes
(Griselda, 28 años. Carolina, 13 años.)

En la pregunta que la mujer formula a su hija parecieran faltar palabras. Podríamos completarla con un artículo y una contracción: ¿por qué les sacás a todos *los del* barrio?. De cualquier modo, la pregunta apuntaba a conocer los motivos por los que la niña había retratado a “todos” los vecinos. La afirmación posterior de la mujer pareciera apuntalar que no faltaban palabras en su interrogante sino que “el barrio” efectivamente refería a los conocidos, amigos, familiares, coterráneos que aparecían en las imágenes. El “barrio”, afirma Mayol, es una construcción social y es “casi por definición, un dominio del entorno social” (2000:8). Coherente con la perspectiva del autor, también para Griselda “el barrio” eran las relaciones que lo constituían.

En tanto categoría de sentidos cambiantes y múltiples, dedicaremos los próximos apartados al análisis de los criterios y lógicas que trazan límites y diferencian “barrios” desde la perspectiva de quienes los habitan. Esto primeramente desde los orígenes y nacionalidades, para luego exponer esas diferenciaciones en función de la edad, el género y los miedos.

1.2.1. Orígenes y nacionalidades

“Campito” o “monte” fueron palabras utilizadas con frecuencia por niños, jóvenes y adultos para aludir a un conjunto de tierras ocupadas a mediados de 2008. Ambos términos remiten a espacios deshabitados y así traslucen la historia del lugar, a la vez que nos hablan de las relaciones sociales que se tramaron a partir de “la toma” de esos terrenos⁴³. La ocupación de estos lotes, marca un punto de inflexión en los relatos de la historia del barrio. Irene, una mujer de 45 años que siempre vivió en la zona, establece diferencias entre la tranquilidad que caracterizaba la zona cuando sus vecinos eran las personas con que se crió, y los cambios que tuvieron lugar “cuando empezaron a venir las caras nuevas, que no conocés”, la “gente más nueva y más liera”.

La disponibilidad de lugares a ser habitados generó la movilidad de muchas familias que

⁴³ Sobre este evento, hay diferentes versiones que hablan de quiénes tenían la propiedad de la tierra, cómo se inició el proceso de ocupación del descampado y cómo posteriormente se desarrolló su ocupación. Algunos relatos refieren a agrupaciones políticas como los impulsores de “la toma”, mientras otros aluden a una familia que vive hace muchos años en las proximidades o a un grupo de migrantes. En todos los casos son compartidas las referencias al accionar de la policía y las violentas pugnas con las personas que acampaban en los terrenos. Los relatos de posteriores compras, ventas y divisiones de la tierra se mezclan con las historias de vida de quienes la habitan hoy en día.

trazaron calles, construyeron sus casas y buscaron gradualmente la urbanización de la zona⁴⁴. De boca en boca fue como Pepa (50), al igual que muchos de sus actuales vecinos, se enteró de esos terrenos, y como otros paraguayos, compró un lote y comenzó a edificar su vivienda. Una tarde resumió la historia: “Esa gente vinieron, entraron, agarraron como 6, 7 terrenos, vendieron y se fueron, y ahora estamos todos casi paraguayos”. Así, a los bordes físicos que distinguían el “campito” se superpusieron otros que referían al lugar de origen de sus habitantes. Luz (21), una joven paraguaya que residía hace unos meses en la casa de su hermano, describía el lugar donde vivía: “Es que acá en el barrio no hay muchos argentinos. Como son todos paraguayos acá, nos hablamos entre nosotros”. La nacionalidad se presentó como un clivaje relevante que organizaba la disposición espacial.

Para Sergio Caggiano (2003) las condiciones de vida que las personas migrantes encuentran en la sociedad de destino pueden renovar el sentido de pertenencia nacional. Para el autor esto se vincula con la posibilidad de contruir a partir de ella una red social que facilite la vida en la sociedad receptora. En nuestro caso el origen y la identidad nacional como vimos, habían tenido un papel fundamental en el conocimiento de la disponibilidad de tierras y la instalación en los terrenos. Posteriormente además, fue en función de ese “sentido remozado de identidad”, o en palabras de Grimson (1999) de “etnicización en términos nacionales” que se fortalecieron las relaciones entre quienes vivían próximos geográficamente trazando límites barriales que no sólo referían a la geografía habitada sino también a quienes, en tanto “paisanos” eran también vecinos.

Griselda vivía con sus hijos en uno de esos terrenos pero decidió mudarse a un lugar que reconocían como “más tranquilo”. Luz, refiriendo a sus paisanos paraguayos contaba que ellos eran “más para adentro, el barrio entero somos más para adentro, cada uno con sus cosas” y marcaba el contraste con la “gente del fondo” (una familia argentina) donde “ya las personas hablan mucho viste que inventan, dicen cosas... por eso te digo de ahí para este lado ya hay más gente de Paraguay y mucho no nos metemos”. Los relatos de peleas o agresiones entre hombres de una y otra nacionalidad eran frecuentes. Los chicos participaban de las historias que contaban sus parientes, sumaban descripciones o recordaban detalles. “Paragua” o “paraguayo” eran usados como insultos por los niños, a los que se sumaban palabras en guaraní. Varias veces presencié momentos de tensión, donde chicos argentinos y paraguayos intercambiaban ofensas en esa lengua, e incluso era considerado como un

⁴⁴ En el capítulo 5 profundizamos en la organización entre vecinos donde cobró relevancia –y emergió- la identidad nacional.

agravio el sólo hecho de mencionar que un compañero la hablaba⁴⁵.

Una tarde, que acompañé a René (10) a buscar a su hermano menor a la guardería, una mujer nos hizo un comentario en la puerta de la institución; cuando nos íbamos la niña me preguntó: “¿es paraguaya no?, a veces no le entiendo cuando habla”. Las opiniones eran ambiguas. A la vez que eran referenciados como quienes ocuparon los terrenos, escuchaban música fuerte en horarios inapropiados o tomaban mucho alcohol, y por todo ello eran cuestionados, los paraguayos eran admirados por sus vecinos argentinos, por ejemplo, al reconocer que lograban mejoras en sus casas o la compra de bienes “porque trabajan los dos” (haciendo referencia al trabajo de hombres y mujeres integrantes de una misma familia). Daniel (8) y René (10), dos niños argentinos, mostraban con orgullo las palabras en guaraní que Ramón (40), su vecino de Paraguay, les había enseñado. La tía de los chicos afirmaba “es gente que no te molesta para nada, por ahí es más compañero que un argentino, vos le pedís una mano y te la dan”.

El “campito” en los recuerdos de Hilaria (45), era el lugar donde jugaba con sus amigas cuando era niña, pero en la actualidad temía por la seguridad de sus hijos más pequeños (2 y 4 años) y no quería que fueran solos. Otros eran los temores de Grielda y sus hijos, pero el espacio de referencia era el mismo: una tarde, tomando mate en su casa, sus sobrinos y otros chicos vecinos se reunieron en una conversación sobre personajes mitológicos populares. Las historias se localizaban en el territorio del “barrio” y en el “monte” (los terrenos que estaban en proceso de urbanización). En ese lugar los chicos habían visto un duende. “¡Salimos corriendo!, ¡yo ni pienso volver ahí!” dijo Matías (8). El temor era compartido por la mamá de otro de los chicos que participaba en la conversación “esos duendes persiguen a los chicos y los hacen perder, después me dio miedo que vayan” dijo. “Yo no voy más al campo” afirmó Daniel, y ni él ni sus primos quisieron llevarme a conocer el lugar ubicado dentro del “campito”⁴⁶.

⁴⁵ Caracterizados como actos de discriminación, la “violencia física o simbólica” ejercida entre los niños a causa de su nacionalidad (en muchos casos haciendo extensivo el país de nacimiento de sus padres) se presentó en varias oportunidades para docentes y educadores como un “problema” sobre el cual debían intervenir.

⁴⁶ La relación entre estos personajes y determinados lugares urbanos identificados por su vegetación y menor cantidad de construcciones, y considerados por tanto como más agrestes, ha sido abordado en otros estudios realizados con niños en las periferias de La Plata (Dubin, 2011). Muchos son los mitos y leyendas que se escuchan entre niños y adultos: duendes, el pomberito, la llorona, son algunos de los seres que en formas más o menos idénticas a los relatos tradicionales (en muchos casos oriundos del NEA) o reformulados, protagonizan los escenarios de los barrios. Esas narraciones, que expresan asuntos valorados o temidos ofrecen en algunos casos explicaciones sobre ciertos fenómenos y en otros casos colaboran en la regulación de conductas o el cuidado de los niños, por ejemplo, al advertir sobre determinadas situaciones (Bentolila, 2010). Los relatos y su ubicación en determinados lugares del “barrio”, así como su papel en la cotidianidad de los niños y adultos permanece como un aspecto a profundizar.

Ya sea de manera crítica o a partir de alabanzas los vecinos marcaban diferencias entre argentinos y paraguayos, que en gran medida se correspondían a quienes vivían afuera o adentro del “campito”. Entre ellos los vínculos eran más bien distantes. Nunca encontramos a mujeres argentinas conversando con sus vecinas paraguayas y tampoco supimos que se visitaran. Una de ellas, contaba que los fines de semana sus paisanos se juntaban entre sí a ayudarse en la construcción de sus viviendas o a jugar al vóley en un espacio libre entre las casas. “Los argentinos se juntan con los argentinos y los paraguayos con los paraguayos” refería una mujer a la sociabilidad de los jóvenes del barrio. Sabina (29) por su parte, contaba cómo empezó la copa de leche que funcionaba en su casa:

S: No, de hecho no había acá. Si bien hay una..., como la mayoría de este campo lo agarraron paraguayos, hay una copa de leche pero es más para su gente, a los argentinos mucho no nos incluyen en su grupo. Siempre primero ellos, si sobra, si queda, es para nosotros (Sabina, 29 años.).

René (10) y Brenda (11), dos de las niñas que iban todas las tardes a buscar la merienda afirmaban que a los argentinos les daban comida “más fea” y en menor cantidad y que por eso ellas preferían ir a la copa de Sabina. Los fragmentos etnográficos relataban historias que circulaban a uno y otro lado de la calle y remitían a quienes eran ubicados a ambos lados de las fronteras entre los países limítrofes.

Pepa, había llegado hace unos años de Paraguay, reconocía su “barrio” en un conjunto de terrenos que se disponen entre calles de tierra, aquel donde vivían sus “paisanos”. Bastaba cruzar la calzada de asfalto para que las conversaciones con los niños y sus familias que vivían en la vereda de enfrente, figuraran otro “barrio”. La misma palabra enunciada por una y otros dibujaba un límite, aquel que distinguía los terrenos donde se ubicaba la casa de Pepa (referidos por quienes no viven ahí, como el “campito”, “el monte”, o “el barrio paraguayo”) del espacio contiguo que quedaba por fuera de aquellos, tanto como a las personas que los habitaban.

1.2.2. El barrio con edad⁴⁷

“El barrio” también puede significarse distinto según la posición del enunciador en la estructura etaria. Para los niños y niñas como profundizaremos, se superpone al espacio de la cuadra en que viven, y ello denota tanto su materialidad, como el espacio de pertenencia

⁴⁷ Este apartado retoma las discusiones trabajadas junto a Mariana Chaves y Josefina Cingolani en un capítulo escrito en coautoría (Hernández, Chaves y Cingolani, 2015)

donde “nos conocemos todos”, como explicaba Brenda (11). Entre adolescentes y jóvenes “el barrio” se extiende junto a sus mayores posibilidades de “andarlo”. Sus límites se alejan respecto de sus casas, y son ellos quienes tienen otras oportunidades –aunque también económicamente acotadas- de desplazarse a otros barrios o al “centro” de la ciudad reforzando su identidad barrial en ese conocimiento del “afuera”.

Como abordamos en un trabajo de nuestra autoría, no sólo las dimensiones geográficas varían con la edad sino también los modos de habitar el espacio (Hernández, Chaves y Cingolani, 2015). Al andar, los niños atienden a sus amigos, los mayores del grupo asumen el cuidado de los demás y van pendientes del tránsito y el camino. Aquello que interesa e interpela a los jóvenes del barrio, no siempre es compartido con los más pequeños. Así, salvo que las personas con que se crucen sean conocidas, los niños más chicos no centran tanto su atención en ellas como en vehículos, casas u objetos que les resultan atractivos. En el andar de los adolescentes y jóvenes, la atención se invierte y se coloca en las personas, en los animales, y no en objetos en general, aunque se mantiene en las bicicletas, motos y autos. Estos vehículos que fueron elegidos para fotografiar o como escenario de sus autoretratos (Chaves et. al., 2012). Aquel lugar en términos de fama, reconocimiento y prestigio que se juega en los jóvenes al cruzarse con otras personas, no integran el repertorio de los niños, como tampoco las prácticas de seducción o cortejo.

La experiencia urbana de los niños a menudo se produce junto a personas mayores que ellos. Puede involucrar a padres o madres, pero por lo general son los hermanos o primos más grandes los que hacen posible irse “más lejos”. Como describiremos en los capítulos de esta tesis, desde pequeños los niños asumen diversas responsabilidades, entre ellas, ayudar en las tareas domésticas, y cuidar a los hermanos o primos más chicos y esos roles habilitan diversas espacialidades y relaciones que iremos abordando. Niños y jóvenes se debaten entre deberes y deseos respecto al uso del tiempo y el espacio cuando deben realizar esas tareas. Esas tensiones se resuelven muchas veces incorporando a los menores a sus actividades, como en los ejemplos que relatamos a continuación: Al invitarla a la plaza, Carina (9) preguntó a cuál iríamos y comenzó a enumerarlas, conocía incluso una que estaba bastante alejada de su casa. Al preguntarle, contó que sus hermanos adolescentes se reunían ahí con los amigos a jugar a la pelota o conversar y ella tenía que ir porque no la dejaban quedarse sola. Leandro (3) también solía quedar al cuidado de sus hermanos, de entre ellos, pasaba más tiempo junto a Darío (8) y sus primos Bruno (11), Matías (8) y Horacio (6) que alternaban entre una casa, la otra, la esquina, la zanja o la vereda. El pequeño iba con los

demás a donde fueran. Oscar (13) por su parte, recordaba que junto a sus amigos adolescentes habían “llevado” al centro a su hermano Luciano (11 años) en salidas de varones más grandes, donde a veces se generaban peleas. “Se la banca ya” señaló con orgullo su participación defendiendo a los del barrio. De esta manera observamos que el espacio de circulación se va haciendo más extenso a medida que crece y para los niños su espacialidad se modifica en compañía de alguien mayor.

Como vimos, la posición de las personas en la estructura etaria que profundizaremos en el próximo capítulo es una de los ejes desde los cuales podemos abordar la experiencia espacial. Según la edad se habilitan y restringen permisos, y ello dependerá en parte de las compañías. Para los niños su “barrio” coincide de manera aproximada con la cuadra donde se ubica su vivienda, donde se estrechan los lazos de sociabilidad, donde pueden “andar” solos o entre pares, donde –y entre quienes- transcurre gran parte de su cotidianeidad. Esto se modifica al crecer (con distinciones que iremos señalando en el recorrido de la tesis) cuando los recorridos se amplían geográficamente, involucrando otros intereses, prácticas y relaciones.

Otra de las formas de abordar la edad en el espacio se relaciona con la regulación temporal de su uso. El atardecer imprime otra dinámica al barrio y la temporalidad de las personas en relación al espacio también varía con la edad. Al acercarse la noche la actividad en las calles disminuye y aquellas que no tienen alumbrado público quedan vacías en la oscuridad. Para la hora de la cena, niños y adolescentes tienen que estar de regreso en sus casas. Este momento que para ellos significa “meterse adentro”, para otros habitantes del barrio marca el inicio del estar afuera: la esquina en diagonal de lo de Mirta comienza a ser ocupada por un grupo de varones jóvenes más grandes (en general, mayores de 16 años), quienes permanecen conversando, observando el movimiento de la calle, fumando o consumiendo alcohol.

1.2.3. “Las nenas no”, espacialidad generizada

El análisis de la relación entre espacialidad y género ha señalado largamente el vínculo de las mujeres con el espacio privado del hogar y en contraposición, la práctica masculina del espacio público. Mientras mirábamos algunas fotografías, dos de las niñas señalaron en un tono impugnatorio las actividades de las personas que vivían en el barrio diciendo que los varones se juntaban, tomaban cerveza y se drogaban. Al repreguntar por las actividades de las mujeres, señalaron que limpiaban la casa y cuidaban de los hijos. En otras conversaciones

se señaló la distinción apuntando que los varones salían a trabajar (generalmente en albañilería), se iban de sus casas temprano, y también del barrio, y regresaban al atardecer; mientras que las mujeres, en su mayoría se quedaban en el hogar. Esto era distinto para muchas familias paraguayas donde como mencionaban “trabajan los dos” fuera de la zona: varones y mujeres.

Contándonos de las actividades de los niños en el barrio, Griselda señalaba que iban con frecuencia a las zanjas a pescar. “¿Las nenas también?” pregunté indagando otros detalles,

G: Sí... La otra vez habían hecho... habían traído... no, las nenas no. Sabés quién? René (una de sus hijas, de 10 años), porque René es... ay, no sabés lo que es...

C: Qué?

G: Es un varón, ella es re activa. Aparte hace todas cosas de varón le gusta jugar a la pelota, le gusta salir, va, viene, es así ella, toda tremenda.

(Griselda, 28 años)

Niños y niñas usan el espacio público del “barrio”. Si bien suelen elegir distintas actividades (por ejemplo el uso de gomas entre los varones o los juegos con muñecas o patines mayormente entre las niñas), todos ellos pasan mucho tiempo “afuera”. No obstante, el calificativo empleado por Griselda refiriendo a la cotidianeidad de su hija remite a una diferencia con sus hermanos varones, sólo ella es “toda tremenda” por gustarle andar de acá para allá. ¿Qué hace que prácticas semejantes sean distintamente calificadas? ¿Porqué cuando refieren a la niña las actividades compartidas son valoradas de forma negativa?. La espacialidad también se dibuja desde los atravesamientos de género, y viceversa, el género se construye y reproduce en relación a los espacios vividos, cercenados y los sentidos a ellos asociados.

Las salidas, o el tiempo que los varones pasan fuera de la casa muchas veces no requiere pedir permisos ni avisar, distinto es para las mujeres. La preocupación de los adultos en relación a los usos del espacio público por parte de las niñas es mayor que el que se tiene con los niños y consecuentemente, el temor aumenta a medida que crecen. Si los miedos sentidos en relación a la “calle” para todos los niños se vinculan al tránsito y las grandes velocidades con que circulan autos y motocicletas, otros temores se suscitan en torno a las niñas.

Una mujer enumeraba todas las mudanzas de su familia hasta asentarse donde los conocimos, donde según dijo estaban mejor. “Acá es mucho más tranquilo” afirmó desde su nueva casilla argumentando que los fines de semana en “el campito” donde vivían antes, se juntaban varones adultos a tomar y “yo tengo dos hijas” respondió. La preocupación de las

madres por sus hijas mujeres giraba en torno a su sexualidad, y se centraba en las relaciones con los varones.

Desde “el campito” una mujer contaba que sus dos hijas más pequeñas de 10 y 12 años estaban en Paraguay en un colegio pupilo y ella viajaba con frecuencia a visitarlas. Aunque quería llevarlas al barrio a vivir con ella, decía que tenía miedo “por el cambio, mucho miedo del cambio. Yo veo mucho cambio acá. Yo veo a mis paisanas detrás de sus hijas y cambia mucho” explicaba. Quería esperar que crecieran, que cumplieran 15 o 16 años para traerlas a Argentina, su temor era “que tenga rápido novio, Eso tengo miedo porque allá es muy tranquilo. Por eso tengo miedo, quiero esperar, uno, dos años más y ya las traigo”. El temor se profundizaba en las historias de abusos o violaciones a niñas y jóvenes mujeres que me relataron en diversas oportunidades, aunque en ningún caso se conocía a las personas involucradas o se tenía mucha información al respecto, el relato igualmente marcaba zonas y generaba miedos.

Como señalamos anteriormente, la presencia de un grupo de jóvenes varones en una de las esquinas del “barrio” era foco de atención de quienes convivían con ellos a diario. Las personas que allí vivían los conocían, “nacieron en el barrio” contaban, y por eso sabían sus nombres, cuál era su vivienda y podían trazar sus redes de parentesco. En una combinación de miedo y respeto la mayoría evitaba intercambiar con ellos palabras o miradas, pero su presencia no pasaba inadvertida y eran múltiples las interacciones que se generaban cotidianamente.

Una mujer relataba los robos que sufrieron algunos vecinos cuando no estaban en sus casas y los cuidados que debían tener en la propia. Las sospechas generalmente recaían en “los de la esquina” y ello daba lugar a peleas y amenazas de parte de hombres adultos cuyos hogares habían sido violentados supuestamente por esos jóvenes. El discurso de la seguridad emergía de este modo en el formato del peligro, pero por otro lado, también lo hacía desde la protección (Hernández et al, 2012) como en las advertencias de Griselda (28). Ella reconocía que “son juntas malas” para sus hijos pero también señalaba: “los pibes esos que paran en la esquina los hacen respetar a los chicos. Ponele, las nenas, que nadie les venga de otro lado a decirles nada, que nadie se pase porque ellos enseguida lo ubican al que se pasó”.

La relación entre género y espacialidad, se visibiliza en su reflexión por un lado, dando cuenta de la dominación territorial masculina y por otro, mostrando los miedos y riesgos que recaen sobre el espacio cuando sus usuarios son las niñas, adolescentes y jóvenes mujeres, tema que profundizaremos en el capítulo 5 de esta tesis.

1.2.4. Y otros miedos

El miedo tiene efectos en los modos de habitar, imaginar y relacionarse con otros en la ciudad (Segura, 2010). A qué y a quiénes se teme serán enfocados en este apartado para iluminar de qué maneras intervienen en la espacialidad y sociabilidad de las personas de El Mate. Trabajaremos en primer lugar el miedo a “otros” y luego los temores asociados a la oscuridad señalando diferencias según la edad y las situaciones de interacción.

Ir a la plaza era una actividad deseada por los chicos, sin embargo, dos de las más cercanas se encontraban fuera del Barrio El Mate y la tercera requería atravesar una de las calles más transitadas de la zona. Las motos y autos que pasaban a gran velocidad eran uno de los principales motivos de temor entre quienes cuidaban de los niños, eso, sumado a la distancia que debían recorrer (alejándose de las miradas que cuidaban de los conocidos del “barrio”), restringía los permisos para ir solos. Como los mayores no siempre tenían la voluntad de llevarlos, les entusiasmó la idea de que pudiera ir con ellos una tarde. Unos niños invitaron a otros y el grupo se fue ampliando. Mi compañía habilitó los permisos de sus padres, y partimos caminando las 12 cuadras que nos separaban del espacio verde por ellos solicitado. Aunque quedaba un poco más lejos, la elección de la Plaza del Palito (barrio próximo a El Mate) tenía que ver con que gracias a un proyecto de remodelación que había ganado el presupuesto participativo⁴⁸, la Municipalidad de La Plata había instalado nuevos y vistosos juegos para niños.

En un momento, ya más lejos de su “barrio”, René que iba tomando fotos guardó la cámara en el bolso sugiriendo esconderla por si la robaban, advirtiéndome que había “muchos chorros⁴⁹”. Llamó la atención su comentario y le pregunté cómo se daba cuenta, “por la cara” respondió mientras pasábamos por un kiosco, “como ellos” señaló estigmatizando (Goffman, 1988). En la puerta del local había un grupo de jóvenes vestidos como suelen hacerlo los adolescentes del barrio, casi todos llevaban visera o tenían la capucha de sus

⁴⁸ El Presupuesto Participativo es una propuesta implementada por la Municipalidad de La Plata desde 2008, que “consiste en la organización de un proceso de asambleas barriales, regionales y comunales, en las cuales la ciudadanía discute y decide cuáles son las políticas públicas que el gobierno debe ejecutar en las distintas áreas y cuál es su orden de prioridades” (<http://www.gestion.laplata.gov.ar/presupuesto-participativo>). Esta modalidad de decisión se aplica sólo sobre el 6% del presupuesto total del municipio (Pagani, 2013) y está lejos de constituirse en un espacio de discusión y construcción colectiva de políticas públicas sostenidas en el tiempo. La modalidad adoptada en La Plata, consiste en la presentación de proyectos que se someten a votación y que en muchas oportunidades se restringen a la realización de obras de infraestructuras urbanas que debieran ser derechos de los ciudadanos, más que anhelos sujetos a voto. Por otro lado, si bien la propuesta habilita ámbitos de debate respecto al bienestar de la localidad, en ejemplos concretos se distinguen disputas y manipulaciones entre signos políticos opuestos donde prevalecen intereses individuales sobre las necesidades colectivas.

⁴⁹ Término que en Argentina es utilizado como sinónimo de ladrón.

abrigo sobre la cabeza y charlaban mientras tomaban cerveza. La niña sintió temor y leyendo "pistas" en su apariencia y comportamiento actualizó el estereotipo en un territorio que no era el propio, fuera de su "barrio". En la esquina de su casa, los jóvenes que allí "paraban" eran "todos conocidos", y su aspecto, prácticamente idéntico a los jóvenes del kiosco, no desencadenaba el mismo temor. El estigma que se expresó en el encuentro con esos otros, desconocidos, y en un espacio ajeno, lejano, generaba inseguridad. Por el contrario la sociabilidad del barrio, donde "nos conocemos todos" establecía aquella relación entre cercanía y seguridad que es también señalada en los trabajos de Reguillo (1998) o Vecino (2014). Esta última autora señala que:

La identidad/identificación barrial estaría dotando a los jóvenes de un plus de seguridad o un supuesto escudo frente a la inseguridad- no siempre infalible pero bastante efectivo en términos simbólicos- que les permite manifestar que, en líneas generales, el barrio "es tranquilo" (Vecino, 2014:138. Comillas de la autora)

Esta distinción entre nosotros-otros era compartida por niños y adultos quienes también, se sentían más seguros en su barrio.

La regulación temporal del uso del espacio que abordamos antes también se vincula con los miedos. El miedo a la oscuridad se relaciona a las dinámicas del barrio al caer la noche cuando las calles casi vacías se vuelven por eso más "inseguras". Los permisos para que los niños estén en las calles se acaban al caer el día y los temores a ser retados se suman a los miedos que también en ellos dispara la oscuridad. Estos se pusieron de manifiesto avanzando la jornada aquella tarde en la plaza. Luego de unas horas de toboganes y calesita René se acercó para señalarme: "se está haciendo de noche", y pidió que regresáramos al "barrio". Empezamos la vuelta apurando el caminar cuando en sentido opuesto encontramos a la hermana más grande de René y la mamá de sus primos que se quedaron tranquilas al vernos llegar. El temor a que se hiciera de noche y que los niños no estuvieran en sus casas las había movilizadas a salir a buscarnos.

El miedo como respuesta ligada a lo individual y las experiencias subjetivas es una construcción social y da lugar a determinadas respuestas que las personas incorporan en el proceso de socialización. Esto es expresado claramente por Rossana Reguillo quien entiende el miedo como "una experiencia individualmente experimentada, socialmente construida y culturalmente compartida" (Reguillo, 2000: 189). De este modo el miedo también participa en el trazado de límites y fronteras sociales y en ello reside la posibilidad de incorporarlos al análisis de las lógicas de construcción espacial.

Los miedos se relacionan a los cuidados, funcionan como avisos y alertas. Así fue en las advertencias que en distintas oportunidades los niños me hicieron cuando mirando por la ventana me señalaban que se hacía de noche indicándome que era hora de que yo también regresara a mi casa. Adulta pero mujer y de otro lado, debía emprender el retorno a “mi barrio”.

1.3. Tejer la trama, caminarla

“Los relatos podrían llevar también ese bello nombre (“metáfora”), cada día, atraviesan y organizan lugares; los seleccionan y los reúnen al mismo tiempo; hacen con ellos frases e itinerarios. Son recorridos de espacio”.

Michel de Certeau. *La invención de lo cotidiano*.

Los trazos en la geografía, las líneas que dibujan recorridos en un mapa y señalan puntos o nodos, se vuelven herramientas para indagar en los actos de caminar, en los modos en que al *enunciar* o *andar*, el espacio barrial se *habita*.

Entre los niños los desplazamientos por el barrio se realizaban caminando. Podemos leer esas caminatas desde la propuesta de Michael De Certeau (2000), es decir como formas de interacción con lugares y personas que se constituyen en actos creadores de espacio. Al andar los niños establecen y recrean caminos, construyen sus experiencias al elegir modos y lugares por los cuales transitar. Sus recorridos en este sentido dan cuenta de los modos en que habitan “su” ciudad y seguir sus pasos nos asoma a su experiencia urbana.

Al llegar al “barrio” pequeñas siluetas cobraban identidad a medida que me acercaba y me encontraba con los chicos que andaban por la cuadra. Muchas veces ellos eran los que me reconocían primero poniendo en práctica esa destreza compartida de reconocer a lo lejos a quien se aproxima. Otras veces, imbuidos en sus charlas en esquinas y veredas, eran sorprendidos por mi presencia. La vida de los niños con quienes trabajamos transcurría principalmente en los espacios del barrio fuera de sus viviendas

Las calles, esquinas y veredas eran lugares frecuentemente usados, también patios y entradas, donde ver y ser vistos volvía traslúcidos los límites entre lo público y privado de los espacios. Hablar y ser hablados integraban esta experiencia espacial que situaba a las personas en un entramado de parientes, lugares, anécdotas y no pocas veces comentarios moralmente cargados. Caminar o ver pasar a otros contribuían al tejido de esa sociabilidad

que hacía que todos fueran “conocidos”. Esta categoría involucraba un conjunto de personas que viven próximas entre sí, pero no solamente. Como detallamos, la antigüedad en el barrio y el ser migrante dibujaba también líneas divisorias en la manzana (Elías y Scotson, 2000).

Los chicos que han sido nuestros interlocutores pertenecían en su mayoría a los sectores más pobres del barrio. Vivieran en el campito o no, sean argentinos o paraguayos, sus condiciones de vida se asemejaban en la precariedad de sus viviendas, en la escasez de alimentos y de recursos, en participar de planes sociales del Estado, en la dificultad para ir a la escuela los días de lluvia y en que su cotidianeidad se restringía en gran medida a los espacios del sector de la ciudad donde vivían. Además, asistían diariamente a las mismas instituciones y organizaciones y todos ellos eran usuarios de “la calle”, eso aportaba a que se conocieran entre sí.

En la misma cuadra donde se encontraba la casa de René (10) y sus hermanos vivían otros niños, pero sus infancias transcurrían en espacios -y de modos- diferentes: no iban a las escuelas del barrio, no se aprovisionaban de comida o ropa en las organizaciones de la zona y aunque quizás realizaran trabajo doméstico, no quedaban a cargo de sus hermanos. Cuando estaban en el barrio permanecían dentro de sus casas o como contaba una niña, en la vereda de su casa, donde la dejaban andar en bicicleta mientras su abuela la miraba. Estos niños, pertenecían a otros sectores sociales, “tienen plata” según decían los chicos con los que yo trabajaba, y su espacialidad era otra⁵⁰.

A continuación se analiza la espacialidad infantil desde dos *relatos*. El primero organizado en torno a un día típico y un día de fiesta, y el segundo a partir de un aspecto que caracteriza la vida en el barrio: la circulación de palabras y miradas.

1.3.1. “Y así... todos los días son lo mismo”, menos los días de fiesta

Podemos reconstruir un día típico de una familia del barrio para aproximarnos a las tramas que en particular los niños, tejen cotidianamente en su andar:

La hermana mayor se levanta muy temprano, despierta a sus hermanos, ayuda a vestir al más chico, y salen juntos de su vivienda. En la esquina se separan, la mayor dobla hacia la escuela y los más pequeños siguen caminando hacia la Casita. Aquí ya están las ollas de leche sobre

⁵⁰ En la sección 4 de este mismo capítulo y en la Introducción de esta tesis se desarrollan aspectos sobre la heterogeneidad del barrio y los diferentes grupos sociales que lo habitan en términos de diferencias socio-económicas.

el fuego y la cocinera con ayuda de algunos educadores cortan el pan esperando que lleguen los chicos. Los niños, y atrás de ellos algunos más, abren la puerta e ingresan al salón. Sólo se les ven los ojos y cachetes colorados, mochila en la espalda, bufandas, sombrero y guantes se suman a las capas de ropa para aplacar el frío del invierno. Saludan a los educadores y dejan sus cosas para sentarse en algún lugar de las largas mesas. Cada uno recibe su taza de leche caliente y pedazo de pan, que si el dinero alcanzó, reciben cubierto de dulce de leche. Conversan entre ellos, se ríen, se pelean, llaman a algún adulto para contarle algo. En la ONG la mañana transcurre entre tareas y actividades más o menos pautadas. Hacia el mediodía, se sirve el almuerzo y todos los niños se ubicaban nuevamente en las mesas del salón para luego ir a la escuela. Todos los que van a la misma escuela parten caminando acompañados por algún educador que los despide en la entrada de la institución. La Casita y luego la escuela (o en orden inverso) ambos espacios integran la rutina de muchos niños y sus familias cuyo papel en el cuidado infantil retomaremos en el capítulo 4 de esta tesis. Para otros chicos, sólo la escuela ocupa ese lugar en sus días.

A media tarde finaliza la jornada en las Escuelas y Casitas, los chicos retornan a sus “barrios” y generalmente a sus casas. Dejan sus pertenencias y rápidamente vuelven a salir, eventualmente regresan, salen nuevamente, y así hasta que se hace de noche y ya tienen que quedarse. “Y después cenamos, miramos algo en la tele y nos acostamos temprano porque al otro día hay que madrugar, y así, todos los días son lo mismo”, termina una de las narraciones, tan semejante a la de otras familias.

Como deja entrever el relato, a lo largo de la jornada las casas se constituían en puntos de partida y llegada de los niños que caminaban el barrio, frecuentaban diversos lugares y así tejían sus tramas de sociabilidad. Estas se hacían densas en los espacios próximos a sus hogares y en su “barrio”, y se distendían para concentrarse nuevamente en las Casitas y escuelas, también en el comedor, la copa de leche, y cada tanto, en las plazas.

Esos tiempos y espacios que integraban las rutinas de los niños, y que muchos resumían respondiendo de manera escueta en el marco de entrevistas, cobraron otros matices para nosotros cuando pudimos acompañarlos en esos recorridos⁵¹. A medida que caminábamos se sucedían pluralidad de encuentros entre conocidos, amigos y parientes que sólo eran saludados al pasar o ante quienes los chicos se detenían para intercambiar algunas palabras.

⁵¹ Al igual que sucedió con algunos adultos, no todos los niños se expresaban de manera fluida en el marco de una entrevista. En su lugar, las conversaciones mantenidas mientras realizábamos otras actividades habilitaron una mejor comunicación. En particular, acompañar a niños y adultos en sus tareas y recorridos posibilitaron compartir las eventualidades del andar, o ahondar en las relaciones a que esos caminos y destinos daban lugar.

Muchos encuentros eran entre niños, al ser ellos los encargados de retirar la merienda en la copa de leche o buscar a los hermanos menores de las Casitas, Jardines de infantes o escuelas, solíamos encontrarlos en los espacios públicos, donde muchos también permanecían jugando, conversando o cuidando a otros niños. Las veredas o los patios de las viviendas que daban hacia la calle solían ser espacios de reunión a esas horas de la tarde lo que contribuía a que el contacto entre sus habitantes fuera bastante frecuente.

A veces con destinos definidos, otras veces con el objeto de pasear sin rumbo aparente, eran los niños y adolescentes quienes se desplazaban por la zona ocupando los espacios públicos del barrio. Los caminos recorridos junto a los niños daban cuenta, como mencionamos en otros escritos, que

“el hecho de pasar buena parte del día en el espacio público caracteriza a la infancia y juventud de los sectores más pobres del barrio. Lo habitan en ese andar. Conociendo lugares y conociéndose” (Hernández, Chaves y Cingolani, 2015: 132)

Otros lugares donde se anudaban las relaciones cotidianas de los niños entre sí y con otras personas eran el comedor y las copas de leche⁵²: la del “campito” y la de Sabina.

El comedor más frecuentado por los niños era el de una iglesia evangélica que se ubicaba a pocas cuadras de su vivienda donde de lunes a viernes en el horario del mediodía ofrecían el almuerzo⁵³. Las “servidoras”, como se llamaron a sí mismas las mujeres que se encargaban de la tarea contaban que generalmente era en vacaciones, cuando no funcionaba el comedor de la escuela, que iban a almorzar la mayor cantidad de niños. Sentado a la mesa mientras comía un grupo de niñas manifestaba sus conocimientos de la dinámica del lugar “Siempre hay sopa y hay que tomar la sopa para que te sirvan el primero”, era una de las reglas del lugar, llevar plato y cubiertos era otra que podían infringir porque “igual te dan” como puso en práctica una de ellas. Los niños, conociendo la dinámica del comedor también decidían cuándo usarlo. “Hay algunos malos, malhumorados, que te gritan” referían a quienes

⁵² Son conocidas de este modo las acciones organizadas en los barrios de mayores desventajas para ofrecer alimentos a sus habitantes, en mayor medida a los niños. En general su funcionamiento es liderado por mujeres que llevan adelante las copas de leche en sus propias viviendas o en edificios de otras instituciones como pueden ser sedes partidarias, clubes o iglesias. Las copas pueden brindar alguna de las comidas diarias, muchas veces sirven el desayuno o la merienda y adoptan una modalidad de viandas en que los alimentos se retiran para ser consumidos en las viviendas

⁵³ Luis Santarsiero ha realizado sus investigaciones sobre políticas sociales alimentarias y los entramados comunitarios que tienen lugar a partir de la implementación y ejecución de las mismas. Centrando su mirada en comedores comunitarios en la ciudad de La Plata, el autor propone un doble abordaje: “desde arriba”, analizando la intermediación de organizaciones de la sociedad civil por parte del estado, “la definición y recorridos de la política social y la política social alimentaria”. Y “desde abajo” buscando “comprender los comedores como fenómenos políticos alimentarios de la territorialidad barrial, la sociabilidad y la politicidad en los espacios barriales y su vigencia” (Santarsiero, 2013:1)

preparaban la comida los días que por eso mismo no iban a almorzar. “Nunca hacen milanesas” se quejaba otra de las niñas de los “servidores” de esos días.

“Si, siempre vienen los chicos” contaba una mujer encontrando en los niños los principales destinatarios y usuarios de “su” copa de leche. Al regresar de la escuela a media tarde, alguno de los niños de cada familia se ocupaba de retirar la porción de su casa. Acompañados o solos llegaban con su jarra para la leche, a veces con cierta timidez, otros con la soltura de una tarea que realizaban cotidianamente y por eso conocían las dinámicas y personas que la atendían. En la zona había dos copas de leche. Ambas funcionaban en las viviendas de quienes las organizaban y de manera más o menos explícita, las dos contaban con “ayuda política”. Las mujeres habían sido contactadas por referentes locales de distinto signo político y era a través de ellos que conseguían los alimentos y donaciones que les permitían servir la merienda para aproximadamente cincuenta niños dos días de la semana. En algunas ocasiones, cuando les llevaban otras mercaderías, los niños cargaban también una olla, y regresaban a la casa con la cena o algunos comestibles. Los niños pasaban a retirar su porción para consumirla en sus viviendas porque no contaba con infraestructura para que los niños merendaran allí. Pepa vino de Paraguay hace unos 15 años y construyó su casa en uno de los terrenos que fueran tomados en el “campito” donde funcionaba su copa de leche. Según cuenta, fue una mujer perteneciente a “la agrupación” que intervino en la toma de los terrenos quien le “consiguió” y le “puso la copa de leche”. Por su parte la “copa de Sabina”, según la mujer argentina contaba, encontraba motivos en su propia infancia “cuando no teníamos para comer” y en su mirada de los niños que vivían próximos a su casa y “que necesitan” .

Más allá de una estrategia para resolver el almuerzo o la merienda, vimos por un lado que los chicos que asistían al comedor decidían cuándo hacerlo en función por ejemplo, de las relaciones con los adultos que allí “servían” o de encontrarse con algún amigo que iba camino a la iglesia. Por otro lado, reparamos en que la diferenciación entre nacionalidades que las organizadoras de las copas de leche hacían, también estaba presente entre los chicos que señalaban diferencias en los ámbitos de sociabilidad al elegir dónde buscarían la merienda. De este modo, nos interesa poner en evidencia las relaciones entre experiencia infantil, espacialidad y los vínculos sociales que producen infancias. Señalamos como dos de sus características la posibilidad de los niños de tomar decisiones respecto, por ejemplo, de dónde desean almorzar o merendar y el hecho de que al llevarlas adelante pueden

establecer relaciones con otros niños o adultos conocidos o no en marcos diversos de posiciones y reglas.

Estos espacios que integraban los recorridos habituales de los niños algunas veces organizaban eventos y actividades que hacían que esos días fueran excepcionales.

Días de fiesta

Mientras desarrollábamos nuestro trabajo de campo, la copa de leche de Sabina realizó algunas actividades que fueron significativas para los chicos del barrio. En una oportunidad organizó una fiesta para celebrar los cumpleaños de los niños que hubiesen nacido ese mes. La semana previa al festejo, René (10) me invitó preguntando si podía llevar la cámara así sacaban fotos. Al llegar ese lunes para participar de los festejos (y llevar la cámara fotográfica), advertí la envergadura del evento. La copa de leche sin duda ese día era una fiesta. Decorado para la ocasión con globos y guirnaldas, el patio alojaba “un inflable” en el que no cabía un niño más. Otros chicos jugaban a la pelota, charlaban, se reían y sacaban fotos. Una enorme torta y golosinas completaban la imagen festiva.



La copa era un espacio exclusivo de los niños. También ese día, cuando había pocos adultos y todos vinculados a la copa, ya sea porque participaban preparando la merienda o porque “trabajaban con la política”. A diferencia de los demás días, el partido político al que pertenecía la mujer que “le bajó la copa”, estaba evidentemente presente en los festejos en

las banderas verdes que colgaban vistosas junto a los globos. La silenciosa “ayuda” que realizaban a la copa de Sabina mostró ruidosamente los intereses y poderes que la atravesaban con los lujosos autos parados en la vereda que habían llevado a sus referentes locales para “hacer presencia”, tomarse algunas fotografías e irse rápidamente.

Entre todos los presentes identificamos un solo hombre y era un referente político de la zona. A media tarde regresó del trabajo en la construcción el esposo de Sabina y luego de un rato empezó a decir a los chicos que quedaban que ya podían irse, que el horario del cumpleaños había terminado y que eso era una casa de familia. Ayudamos a descolgar globos y guirnaldas dando fin a esa jornada y advitiendo, como en cada lugar destinado al cuidado de los niños, la dedicación femenina en esta división generizada del trabajo.

Esos días que no eran “lo mismo” ocupaban un lugar especial en la infancia de los niños, eran actividades que los entusiasmaban y a las que no dudaban en sumarse. Se preparaban con cuidado para asistir, se bañaban, ponían la ropa que más les gustaba y partían hacia esas jornadas particulares que resultaban “divertidas” y donde había “cosas ricas”. Los festejos organizados en la ONG (por el día del niño, el cumpleaños de la Casita o la finalización del año) así como los actos escolares, especialmente si participaban ellos o algún hermano, eran igualmente significativos. En estos casos los familiares estaban invitados, entonces los “lugares de los chicos” se abrían para quienes no lo eran con una carga particular. Esto era así, porque a diferencia de lo que ocurría con mayor frecuencia, no era para “saber como les estaba yendo” o porque se habían portado mal que “los grandes” estaban allí y la posibilidad de compartir sus espacios, tiempos y relaciones era festejada por los niños.

1.3.2. De palabras y miradas

Ya mencionamos que los chicos “andan la calle”. No lo hacían solos, sino en compañía de otros niños, y en ocasiones de personas más grandes. Al caminar iban charlando entre sí, haciéndose chistes o jugando, se concentraban en sus compañeros y conversaban sobre lo que pasaba a su alrededor. Recuerdos y anécdotas se superponían y asociaban a los lugares. De este modo, desde sus pasos, los niños experimentaban y construían conocimiento sobre el lugar que habitaban produciendo “sentidos de lugar” (Christensen, 2003).

En el andar, se genera un mapeo personal y colectivo, una imagen que alude tanto a lugares como a un paisaje social y moral de donde se vive y que “orienta” a seguir. La socialización infantil también ocurre en estos espacios “afuera” de su vivienda. Allí lo visto y escuchado

hacen del barrio un lugar más denso. En esos recorridos no sólo se aprende a hacer como los demás sino también a participar de los significados y moralidades que son socialmente compartidas .

Las palabras habladas en forma de comentarios, preguntas, retos o gritos, forjando chismes, o siendo escuchadas, así como aquellas escritas en mensajes de texto o expresadas en imágenes integraban la espacialidad infantil. Las viviendas de las familias con que trabajamos eran en algunos casos de material, aunque la mayoría eran casillas. Se ubicaban muy próximas entre sí y más aún si se disponía una detrás de otra. Los terrenos pequeños y los alambres que los cercaban servían para demarcarlos pero eran atravesados por la mirada y la escucha. Sonidos e imágenes integraban una dinámica espacial que se enlazaba a la infraestructura del barrio, a sus condiciones materiales y a las prácticas cotidianas y que volvía casi imposible mantener espacios privados (Fonseca, 2004).

Mientras conversábamos con una mujer, su vecina de atrás pasó por el pasillo gritando enojada a una de las hijas, el silencio de nuestra interlocutora quedó grabado así como registrada su mirada, que levantando las cejas y dejando caer los párpados reprobó la acción sin necesitar palabras. “No me gusta que les griten a los chicos” había expresado Brenda (11) desde un conocimiento fundado en su experiencia. Las viviendas, no eran espacios de plena privacidad cuando la proximidad física tanto como las miradas tornaban públicas acciones que dificultaban la intimidad o el secreto.

Como mencionamos, encontrarse en la calle, dependiendo de los vínculos preexistentes, podía dar lugar a un saludo al pasar o a conversaciones que se explayaban en novedades propias o del barrio poniendo al día a los interlocutores. Las visitas entre amigas o parientes, eran momentos en que fluían las palabras, y se manifestaban pesares, alegrías, necesidades o preocupaciones. Las charlas se generaban en el patio si el día estaba cálido o en la mesa de la cocina (si la había) cuando ya era de noche o hacía frío y tanto en un lugar como en otro las conversaciones eran compartidas por los que estaban presentes. En ningún caso notamos silencios, cambios de temas o de expresiones con la llegada de algún niño, donde al parecer la edad no era particularmente relevante respecto a las restricciones sobre lo posible o deseable de ser escuchado por los más chicos. Esto sí lo advertimos entre algunos trabajadores de la institución escolar o la ONG en cuya concepción de cuidado infantil era fundamental “preservar” a los niños del conocimiento de ciertas cuestiones vinculadas por ejemplo a la violencia o sexualidad, o al menos se figuraba necesario “adaptar (esas temáticas) a su edad”.

El hecho de que los niños estuvieran presentes en esos intercambios no quería decir que los escucharan o que su atención estuviese centrada en ellos. En algunas oportunidades notamos su participación en los flujos de comunicación cuando por ejemplo algún niño concentrado hasta entonces en lo que dibujaba o inmerso en el televisor, levantaba la mirada para enunciar unas palabras contribuyendo a la conversación. Una tarde Mirta contaba a su hija adolescente que su tío había recibido amenazas de desalojo y estaba preocupado. Su hijo de 8 años y los primos que se encontraban cerca repitieron una de las palabras que había usado la mujer y empezaron a construir rimas, para después recordar anécdotas de las que participaban los hijos del hombre.

En otras oportunidades, los sentidos entre niños y adultos eran compartidos. Una tarde Griselda estaba particularmente pendiente del celular, una de sus hermanas se había separado recientemente del marido y la tenía al tanto de todo lo que sucedía. Al atardecer la mujer me preguntó si quería acompañarlas al supermercado porque habían “cobrado la tarjeta”⁵⁴. Al llegar a la esquina hizo un comentario que su hija (10) comprendió respondiendo con una broma. La mujer comenzó a explicarme que el hombre que había entrado a la despensa era el ex-marido de su hermana. La niña se sumó a la conversación acotando detalles que daban cuenta de su profundo conocimiento de toda aquella situación.

Para los niños pequeños, (a diferencia de jóvenes y adultos) los límites de las casas propias y ajenas no eran tan rígidos como lo serán al crecer (Hernández, Chaves y Cingolani, 2012). Al llevar un mensaje, pedir prestado algún ingrediente faltante, ir a buscar o acompañar a sus amigos, los chicos podían entrar y salir de las viviendas. Esta práctica no era usual entre jóvenes y adultos, quienes requerían de estrechos vínculos con sus habitantes para pasar esas fronteras.

Tanto al interior de la vivienda, como en el deambular entre casas vecinas y calles se abría la posibilidad de circulación de palabras, imágenes e informaciones entre personas de distintas edades, y con ellas “parecieran tensionar(se) los límites etarios de lo que se puede o no escuchar, decir, compartir, saber, opinar, divulgar.” (Hernández, Chaves y Cingolani, 2015:140). Vimos que las interpretaciones pueden no ser igualmente compartidas según el posicionamiento de las personas en la estructura etaria. Sin embargo, a diferencia de las

⁵⁴ Muchas familias tenían la tarjeta magnética del Programa Nacional de Seguridad Alimentaria del Ministerio de Desarrollo Social de la Presidencia de la Nación (ver capítulo 5) con la cual podían realizar compras en un supermercado habilitado de la zona.

clasificaciones que llevan adelante las instituciones cuando agrupan a los niños según su edad o aptitudes (ver capítulos 2 y 4) en el barrio hay muchos espacios comunes.

En ese sentido, la espacialidad de los niños con que trabajamos contrasta con aquellas en que la regulación de sus espacios y experiencias siguen un modelo gradual en que el acceso a ciertos contenidos se iría flexibilizando o dejaría de ser regulado con la edad (como está implícito en frases del tipo “andá para allá que estamos hablando cosas de grandes”). En las viviendas no hay posibilidad física de que las personas estén en distintos ambientes, y fuera de ellas, cuando los niños regresan de las instituciones “para niños” sus espacios necesariamente son también los de otras personas de diversas edades y las interacciones que entre ellos tienen lugar. Así, aunque los significados otorgados a aquello que es visto u oído puedan variar, o puedan ser distintamente comprendidos, siempre está la posibilidad, como observamos, de que pasen a integrar sus repertorios.

Advertimos que los niños, a quienes se dedican la mayoría de las instituciones de la zona (Ver capítulo 4) desempeñan un rol importante en la circulación de información entre distintos ámbitos barriales. Situación que podemos analizar a partir de los rumores.

Durante el tiempo que visitamos el barrio emergieron una serie de rumores que diseminaron con fuerza sus efectos. Una mañana en la biblioteca de la ONG, algunos niños nos anoticiaron alarmados que había aparecido el cuerpo de un nene sin órganos y había una camioneta llena de cuerpos con las mismas características. Milagros (10), que vive distante de la ONG, nos contó que del miedo no había dormido en toda la noche. Al llegar al “barrio”, cada persona que cruzamos se detuvo a contar un relato semejante con más o menos detalles, a veces incorporando a parientes lejanos o ubicando los sucesos en algún sitio próximo. Hubo quienes habían averiguado y podían afirmar que no habían hecho denuncias en la comisaría de la zona, tampoco había aparecido algún informe en televisión, sin embargo la noticia continuaba circulando. Carolina (14) insistía que en internet había aparecido porque una amiga lo había visto, “fíjate, que si aparece en internet es verdad” aseveró. El espacio público se volvió peligroso para los chicos, los más grandes estaban preocupados por los niños que siempre andaban solos y todos los autos eran mirados con recelo. Los comentarios habían transformado el espacio, lo volvían peligroso con asombrosa efectividad.

“Viene un tsunami” mencionó preocupada una de las niñas al vernos otra tarde. Esa mañana la “catástrofe natural” que había tenido serias consecuencias en Chile había sido noticias en todos los medios. Esto al parecer, acortaba la distancia entre los sucesos y su barrio. Maxi (10) estaba al tanto de las fuertes lluvias que habían caído sobre el conurbano bonaerense:

“senundó todo” escribió en la computadora de la ONG, desencadenando una charla sobre las inundaciones en Punta Lara, una localidad próxima sobre el Río de La Plata donde vivían sus primos. La conversación se fue acercando a su espacio de vida hasta comentar que cuando llovía mucho, las zanjas se rebalsaban e inundaban toda la calle de su casa.

La veracidad de unos y otros relatos no es tan relevante como los efectos que pueden tener sobre la vida cotidiana de las personas. Acontecimientos hechos noticia desde los medios de comunicación y rumores se confunden fácilmente, ambos pasan a integrar el repertorio de eventos transmisibles que se comparten en buena parte de las conversaciones y viajan con gran velocidad de boca en boca. Los niños integran esa dinámica de palabras y cumplen un importante papel en su transmisión, en tanto son ellos quienes se encuentran a diario en las instituciones donde se reúnen para regresar a "sus barrios" con las novedades del día.

1.4. “Callejean más de lo que se quedan” Algunos sí, otros no tanto

Los chicos que “callejean” son los de los sectores más pobres, para quienes su experiencia urbana como venimos mostrando se vincula en parte con el uso del espacio público. En este apartado profundizaremos en el análisis de su experiencia de “andar la calle” en tanto es una de las que se integra en –e integra- sus infancias. Para ello trabajaremos en tres secciones; en la primera abordamos la relación entre las condiciones de vida y la espacialidad infantil, en la segunda enfocamos los usos, representaciones y tensiones generadas en torno a “la calle” cuando es pensada desde la infancia. Y por último, sopesando las regulaciones y controles, analizamos la sociabilidad de los niños y sus usos del tiempo.

1.4.1. Diferencias socio-económicas y usos del espacio en el barrio

La zona de la ciudad en que desarrollamos nuestra etnografía como hemos mostrado se caracteriza por presentar marcados contrastes socio-económicos. Los niños ubicados más o menos distantes en el espacio social viven geográficamente próximos. En ese marco nos preguntamos ¿De qué maneras la posición social dibuja espacialidad? La incidencia de distintos clivajes en la forma en que los niños viven y representan sus ciudades es analizado por investigadores europeos y estadounidenses quienes fueran, entre otros, pioneros en el campo de la geografía de la infancia⁵⁵ (Karsten, 1998, 2010; O’Brien et. al., 2000; Weller y

⁵⁵ El análisis de los grados de edad como categorías socialmente construidas y abordados desde la dimensión

Bruegel 2009). Estudios realizados en ciudades brasileras que indagan objetivos semejantes, estructuraron igualmente una comparación entre las espacialidades de niños y niñas que habitan zonas urbanas distantes y contrastantes entre sí (Breyer Cardoso et.al., 2011).

La mejoría –en ocasiones intermitente- de las condiciones económicas familiares, habilitaba algunos cambios en la espacialidad de sus miembros (Ver capítulo 5). Para los niños, la posibilidad de ir a una escuela en el Casco o realizar actividades extra escolares fuera de la zona eran relevantes en este sentido. Muchas veces eran acompañados por los adultos en transporte público o llevados en vehículo particular en caso que la familia contara con uno. La incorporación de nuevos destinos urbanos de la mano de la disponibilidad de dinero se hizo visible también en la planificación de paseos familiares durante los fines de semana, cuando el centro comercial, el bosque, el zoológico o una de las plazas más importantes de la ciudad eran el destino privilegiado. Hacer compras fuera del barrio también habilitaba paseos en “La Plata” para adultos y chicos. El acceso a la ciudad se ampliaba al tener dinero, al hacer posibles otros recorridos e incorporar opciones a los modos de habitarla.

La hija mayor de Sabina, por ejemplo, iba a una escuela privada; ella, a diferencia de sus hermanos era buscada todas las mañanas por un transporte escolar contratado que la llevaba al establecimiento y la traía de regreso a mitad de la tarde. A menudo permanecía en la copa

espacial, propició la emergencia de interrogantes que configuraron el campo de estudios reconocido como “Geografía de las edades” (Hopkins y Pain, 2007). Hacia 1980 los cambios conceptuales de los “nuevos estudios de la infancia” (James y Prout, 1990) habilitaron un creciente interés de la geografía por los niños como actores sociales así como la emergencia de estudios sociológicos y antropológicos sobre la espacialidad de la niñez (Christensen y O’Brien, 2003). Desde entonces la “geografía de la infancia” reúne estudios en torno a la espacialidad de la infancia que considera a los niños sujetos urbanos y partícipes de los procesos que acontecen en la ciudad (Aitken, 2001; Ansell, 2005; Holloway y Valentine, 2000; Holt, 2011; Hopkins, 2010; Horton et.al., 2008; Mc Kendrick, 2000; Ortiz Guitart, 2007).

Desde Cataluña Ortiz Guitart (2007) junto a otros autores (Baylina Ferré et. al. 2006; Ortiz Guitart et. al. 2012) dialogan con la Geografía de la infancia para profundizar en la dimensión del género en la espacialidad infantil. En el contexto Latinoamericano cabe mencionar una compilación ya clásica de artículos sobre niñez y ciudad realizada por Diego Carrión y Ana Vainstoc (1987) donde se expone una revisión de antecedentes en la temática junto a conceptualizaciones teóricas y una serie de trabajos etnográficos realizados en distintas ciudades de América Latina. Actualmente un conjunto de investigadores nucleados en el Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância- GRUPEGI (CNPq/UFF) contribuyen a la geografía de la infancia desde Brasil preguntándose por las relaciones de apropiación y producción que establecen los niños con aquellos objetos y espacios socio-culturalmente planeados y destinados para ellos (Lopes y Vasconcellos, 2005), o no necesariamente (Lopes, 2007; Muniz Figueiredo, Costa 2010).

En nuestro país, si bien la infancia urbana ha sido objeto de numerosas investigaciones, como detallamos en la introducción de esta tesis, el espacio no fue en todas ellas una dimensión analítica de relevancia. En el último tiempo, algunos eventos dieron espacio al abordaje de la infancia desde la cuestión urbana. Próximos al ámbito de la gestión, muchos de ellos dialogan con los estudios que indagan sobre la vida en las grandes urbes buscando promover la participación de los niños en la planificación de su ciudad (Chawla 2002; Corsi 2002; Gallagher 2003; Guerra 2002; Hart 1993; Kruger y Chawla 2002; Racelis y Aguirre, 2002). Desde esta perspectiva se erigirán las “ciudades amigables para los niños” (Nordström, 2009; Tonucci 1997) que fuera contemplada en Argentina por ejemplo, en el “Proyecto Ciudad de los Niños” desarrollado por la Municipalidad de Rosario, Provincia de Santa Fe. <http://www.rosariocultura.gob.ar/instance2/muni.cultura/la-secretaria/programas/proyecto-la-ciudad-de-los-ninos>

de leche junto a su mamá, donde se encontraba con las “amigas del barrio” que conocía desde pequeña. Otras tardes debía reunirse con sus compañeros del colegio o asistir a clases de inglés y así sus recorridos urbanos diferían de los de otras vecinas de su edad. Como observamos en distintas situaciones, cuando una pequeña diferencia económica se alcanzaba por el grupo residencial, era frecuente que el dinero se invirtiera en la educación de los hijos, o al menos de alguno de ellos. El nivel educativo que podía brindarse, era valorado como un medio de ascenso social y justificaba, desde la perspectiva de sus parientes, el esfuerzo que eso implicaba⁵⁶. Ir a una escuela distinta de las del barrio era uno de los motivos principales que llevaba a los niños a alejarse de su lugar de vivienda y ampliar su espacio de vida (Módenes, 2008). Para las familias esa movilidad no era tarea sencilla. Además de los gastos involucrados, (que eran mayores si el colegio elegido era de gestión privada) sus integrantes debían encontrar formas de re-organizar la cotidianeidad de la familia⁵⁷. Este hecho va dibujando espacialidades divergentes para quienes el centro de la ciudad se incorpora tempranamente a su experiencia urbana.

Las posiciones relativas que las familias y personas ocupan en la sociedad de clases también participan en las vivencias infantiles de los espacios públicos y dibujan para ellos experiencias urbanas contrastantes. La “socialización burbuja”⁵⁸ en un extremo, “At home in the street”⁵⁹ en el opuesto. Sentirse en casa estando en la calle es el significado de este título anglosajón para un libro que desentraña la fragilidad de la oposición entre casa y calle (aquella a través de la cual se pensó la sociedad brasilera en los planteos de Da Matta) desde una etnografía con niños que viven en las calles del nordeste de Brasil (Hecht, 1998). De manera contrastante, lo público y lo privado adoptan otras características en la autonomía protegida de los niños al interior de los barrios cerrados y el hipercontrol que se pretende puertas afuera en un sistema de encapsulamiento que se extiende a las “redes-islas” que son transitadas en automóvil por autopistas (Arizaga, 2004; Svampa 2005).

⁵⁶ Adultos, jóvenes y niños manifestaron en distintas situaciones su valoración de las instituciones educativas donde “las escuelas del barrio” ocupaban las peores posiciones. En el capítulo 4 de esta tesis profundizamos en la jerarquización de las instituciones educativas y sus efectos en los niños.

⁵⁷ Dedicamos el capítulo 5 de esta tesis al análisis de las dinámicas familiares y las posiciones y roles de los niños en esa trama.

⁵⁸ Carla del Cueto (2006, 2007) retoma los análisis de Maristella Svampa sobre los modelos de socialización en urbanizaciones cerradas y llama de esta manera al proceso que tiene lugar principalmente entre los niños que habitan *countries* y barrios cerrados. Tales formas de urbanización se consolidaron en nuestro país hacia mediados de la década de 1990 y albergaron en su interior a sectores medios en ascenso y medios altos reforzando el distanciamiento entre sectores sociales que fue dejando obsoletos los modelos de integración basados en la diferencia.

⁵⁹ Tobias Hecht (1998) titula de este modo su libro sobre la vida de niños que viven en las calles en el Nordeste brasilero.

Pensando en la insularización que a su entender caracteriza la vida infantil (Zeihner, 2003), la distancia entre esas islas (de edad), incide en las oportunidades de acción cuando los niños no pueden, o no les es permitido moverse solos, dependiendo de los adultos para explorar opciones de actividades y ser transportados. Si reflexionamos comparativamente, esto no ocurre entre los niños del barrio con quienes trabajamos. La posición social que ubica a los niños y sus familias en condiciones de desventaja respecto de otros hace, por ejemplo, que los espacios habitados y por ellos elegibles sean en buena medida los de su barrio, reproduciendo y reforzando el desigual acceso a la ciudad. En su cotidianidad, sin embargo, tienen la posibilidad de moverse libremente por “su barrio” y conocerlo. Algunos autores han leído formas de agencia infantil en esa experiencia espacial (O’Brien et. al., 2000; Karsten, 2010; Milstein et. al., 2011) donde la interferencia parental es restringida habilitando la producción de autonomía.

1.4.2. La calle

Como veremos con más claridad en el capítulo 3, la infancia como posición social delimitada por un conjunto de ideas hegemónicas respecto del deber ser, también es asociada a determinadas espacialidades y temporalidades. La “insularización de la vida infantil” en términos de Zeihner (2003) es una de las formas en que el espacio se constituye en ámbito de disputas de la alteridad etaria (entre otras) presentándose como “paisaje de poder”. Lugares y tiempos “para niños” se formulan desde esas concepciones de infancia, y hace que fuera de ellos su presencia desconcierte, sea cuestionada, incluso temida (Christensen et. al., 2003). La calle desde una mirada esencialista se presenta como figura antitética a la infancia, como un lugar inadecuado para los niños⁶⁰.

“Sacar a los chicos de la calle” enunciado entre los objetivos de intervención en el trabajo con los niños del barrio, pone en evidencia la carga negativa de este espacio cuando se relaciona a la infancia. “Que al menos se quede unas horas en la escuela” argumentó una maestra cuando René (10) quiso retirar a su hermano antes del horario de salida. Entre algunas instituciones que trabajaban con estos chicos, brindarles un espacio “otro” se presentaba como su principal objetivo. En esos lugares se condensaban características opuestas a las que asignaban a la calle: donde los chicos andarían solos, vulnerables a sufrir

⁶⁰ Desde otras perspectivas, investigaciones realizadas con niños, niñas y adolescentes en situación de calle complejizan esa imagen al mostrar y analizar disímiles trayectorias biográficas (García Silva 2014; Gentile; 2010; Gregori 2000; Pojomosky, 2008; Rabello de Castro 2004; Urcola 2010).

accidentes o a ser violentados por otros. Metáfora del afuera (Matthews, 2003), del dominio público, la calle desde “la infancia” resuena cuando Adriana Vianna (2010) nos recuerda que cuidar también es guardar.

Para algunos niños el espacio público así cargado de inseguridades buscaba evitarse. Esos sentimientos, como nos muestran otros estudios, se extremaban entre quienes, tras ideales de tranquilidad y seguridad, buscan habitar barrios cerrados (Arizaga, 2004; del Cueto, 2006, 2007; Svampa 2005). La *movilidad independiente*⁶¹ (O’Brien et. al., 2000) de los niños era una de las preocupaciones de la pediatra de una salita del barrio que nos contaba que pedía a sus hijos que se comunicaran por celular cuando llegaran a destino y le avisaran de sus movimientos. Otra mujer había decidido acompañar a sus hijos donde fueran: “Tengo miedo de la inseguridad, Maia (11) se sabe los colectivos, todo, pero yo no quiero que vaya sola”, me explicaba mientras esperaba a su hijo mayor que ingresó vistiendo el uniforme de uno de los colegios católicos tradicionales de la ciudad. Llevar, acompañar, ir a buscar o saber precisamente dónde estaban los niños, era necesario para los adultos que se responsabilizaban por ellos, esa atención integraba sus nociones de cuidado y por tanto eran fundantes de su relación.

Que dejaran abierta la puerta de la escuela durante el horario de clases, fue una de las críticas de una madre que sumado a otras cuestiones, había cambiado a su hijo de la institución del barrio a otra en el Casco. Su decisión daba cuenta de los temores respecto al uso del espacio público cuando los límites de aquella isla “para niños” se presentaban peligrosamente débiles. Al “proceso de vaciamiento del espacio público” muchas veces motivado por la institucionalización de miedos urbanos, le corresponde el retraimiento a una vida segura y protegida en espacios privados (Bauman, 1999). Para los niños en mejores posiciones socioeconómicas, los espacios privados eran donde buena parte de su socialización tenía lugar. Estos estaban representados por el interior de sus casas o de amigos (donde generalmente contaban con patio o habitaciones espaciosas), la escuela, las instituciones donde realizaban distintas actividades a contra-turno escolar y los medios de transporte (auto particular en algunos casos, transporte público en compañía de alguien mayor en otros).

Para otros chicos, su espacialidad, y por tanto los lugares, tiempos y relaciones que integraban su socialización difería de aquellos, lo que nos provocó a analizarlas en el marco de lo que Mariana Chaves (2003) ha llamado *socialización homogénea*. Otros autores

⁶¹ Los autores refieren de este modo a los recorridos que los niños pueden realizar por el espacio público solos o entre pares, sin compañía de un adulto.

(Bayón y Saraví, 2013; Bayón 2015) también han analizado los procesos de constitución y consolidación de ámbitos diferenciados de sociabilidad producto de las expresiones que asume la desigualdad social en las ciudades. En las experiencias urbanas así fragmentadas las posibilidades de “encuentro” entre diversos sectores sociales se presentan cada vez más escasas dando lugar a una *socialización en espacios homogéneos*. Eje analítico que retomaremos en el capítulo 4 de esta tesis.

Para quienes pertenecían a los sectores más pobres de la zona, al finalizar el horario escolar y volver a sus “barrios” tenía lugar otra temporalidad que se visibilizaba en la efervescencia de las personas en los espacios públicos. En este tiempo, los chicos tenían algunas tareas que realizar, pero sobre todo, contaban con posibilidades de decidir qué hacer, con quienes, y dónde.

Si *quedarse* implicaba aburrimiento, *salir*, suponía encontrar y encontrarse con cosas y gente, situaciones que les permitían sino divertirse al menos distraerse y cambiar de lugar (Gorban, 2012: 5. Cursivas de la autora)

Los mismos afectos⁶² son los que reconocemos entre los chicos del barrio asociados al salir de sus casas, de allí el valor positivo otorgado al salir, callejear o andar por ahí, y en contrapartida la relevancia de los castigos o penitencias que restringen su movilidad, cuestión que retomaremos más adelante.

Los chicos generalmente están en el espacio público con pares o niños más pequeños o mayores. Como señalamos, ello no implica que estén en soledad. En “la calle”, en “su” calle, los niños no están solos, sino, a la vista y al cuidado de “todos”, es decir, de todas aquellas personas con quienes se conocen por vivir próximas y compartir lazos de parentesco y amistad o relaciones de vecindad. El hecho de que padres o hermanos mayores reconozcan en ese espacio próximo a sus hogares una continuidad en los cuidados hace que los chicos puedan salir sin necesitar pedir permiso y permanecer hasta que oscurezca. El mismo flujo de palabras y miradas que describimos en el apartado anterior “cuida” de los niños, tiene al tanto a sus cuidadores acerca de dónde están o con quiénes.

⁶² Débora Gorban (2012) asocia esos afectos al quedarse o salir del barrio entre chicos que se desplazan del Gran Buenos Aires a la Ciudad de Buenos Aires junto a su familia para realizar tareas de cartoneo. Estos niños también refieren a su vivienda en la frase que la autora transcribe de una niña de 14 años que había ido con su hermana a la Capital: “[vinimos] porque ya nos estábamos aburriendo en mi casa. No teníamos que hacer. Nos aburrimos y entonces venimos acá. Salimos, allá no hacemos nada.” La casa y el barrio se superponen en la descripción al contrastarse con la Ciudad. También observamos estas referencias cuando los niños de El Mate tienen posibilidades de salir de sus barrios para visitar otras zonas urbanas, donde los espacios menos conocidos o que pueden sorprenderlos resultan relativamente más atractivos.

En ocasiones, los niños requerían compañía para trasladarse más lejos pero no les resultaba sencillo encontrar esa disposición imprescindible para conseguir permisos. Entonces a veces, transgredirlos era una opción: alejarse un poco más de sus casas, visitar lugares donde no los dejaban ir o regresar cuando ya era de noche fueron algunas de estas, no sin consecuencias. Si pasaban mucho tiempo sin regresar al hogar o sin ser vistos, las madres solían mandar a alguno de los hermanos a buscarlos y sabiendo sus coordenadas los esbozos de preocupaciones se desvanecían. De lo contrario, las palabras comenzaban a circular de casa en casa, por medio de llamadas o mensajitos de celular hasta dar con alguien que los hubiera visto. En última instancia, cuando no tenían respuesta alguna comenzaban a caminar buscándolos. Pasado el susto, esas salidas eran seguidas de retos y penitencias que reforzaban los límites que los niños, desde quienes cuidaban de ellos, debían respetar.

La infancia de estos chicos del barrio habilita una experiencia espacial, que a su vez moldea sus modos de ser niños. “Andar por ahí”, caminar entre pares, con otros niños u adolescentes pero sin la presencia de adultos, les concedía autonomía, les brindaba posibilidades de vivir creativamente sus contextos particulares (Cohn, 2005). Se trata de lugares andados, y simultáneamente de las relaciones que los niños experimentaban en ese cotidiano. Este habitar el espacio con relativa independencia incorporaba a su cotidianeidad una pluralidad de situaciones no previstas o controladas que los niños observaban, escuchaban, sentían, y ante las cuales tenían posibilidades de actuar como ellos mismos evaluaran conveniente.

Los niños conocían quiénes vivían en cada casa, ese conocimiento se iba forjando a partir de los relatos escuchados o los vínculos entre los adultos con los que ellos estaban, pero principalmente sabían de "los vecinos" porque andaban con otros chicos, por las conversaciones espontáneas, y por su propia experiencia del espacio y de quienes lo habitaban. Acordamos entonces con Camila Fernandes que los niños producen autonomía en esa cotidianeidad infantil, en sus *movilidades*⁶³ y relaciones concretas:

La autonomía de lo concreto se experimenta en la realización de la pragmática de lo cotidiano, protagonizada por los niños y vivida lejos de los ambientes normativos e institucionales (Fernandes, 2011:89).

En sus andanzas siempre había decisiones a tomar o cuestiones que debían resolver y lo hacían entre ellos, así como elegir caminos o actividades. En esos ejercicios que no eran

⁶³ La *mobilidad* de los niños no se restringe a una concepción meramente geográfica sino que da cuenta de infinitas variaciones creativas que presentan durante sus vivencias cotidianas. Se trata de variaciones potentes que los niños elaboran en su cotidiano entre registros normativos y regímenes cotidianos (Fernandes 2011:88. Traducción propia)

minuciosamente controlados, sino que más bien se entendían propios de los niños y por tanto no eran intervenidos, ellos ejercitaban su autonomía.

1.4.3 Los usos del tiempo y con quienes pasarlo

Zeihher (2003) relata cómo algunos adultos son quienes planean y organizan las actividades de los niños en sus tiempos libres. Encontramos algunos ejemplos de estas formas de cuidado entre los adultos del barrio. La pediatra de la salita, por ejemplo, sugería a los padres que incentivaran a sus hijos a hacer deportes para que no pasen muchas horas frente al televisor o la computadora. Encontraba además en esas actividades el estímulo a “que conozcan otros chicos del barrio”. La atención a sociabilidad de los niños estaba presente entre algunas familias de la zona. “Si no vas a jugar con las nenas nos volvemos a casa” amenazaba una mamá a su hija que insistía en quedarse junto a ella y otra mujer mientras charlaban en la plaza. Este incentivo hacia los hijos para que jugaran con otros niños, o el ocuparse de facilitar situaciones para que eso ocurriera no eran preocupaciones ni aspectos a atender de parte de quienes cuidaban de los chicos con que trabajamos. Su cotidianeidad “callejera” encontraba a los niños en ese afuera y eran ellos quienes buscaban qué hacer en sus tiempos.

Al regresar de las instituciones y organizaciones los niños con quienes trabajamos tenían ciertas responsabilidades sobre el hogar, sus hermanos o la búsqueda de alimentos, de allí que tal vez emplear la expresión “tiempo libre” no se ajuste a las características de esos momentos. La distinción entre tiempos de trabajo/ayuda y de distensión no eran claros para los adultos y jóvenes que realizaban tareas en sus casas (actividades domésticas, atender un negocio, etc), y podríamos decir que tampoco para los niños (Gorbán 2012). Con la salvedad de que para los pequeños, lo lúdico solía acompañar y caracterizar todas sus actividades tornando aquella distinción de tiempos menos significativa.

Los temores de quienes cuidaban de los niños, y por tanto la regulación de sus usos del espacio, variaban con su edad y género. La posibilidad de que los niños mayores se vinculen con otros niños y jóvenes considerados “malas juntas” era uno de esos miedos. La expresión refería a quienes se reunían en la esquina a tomar alcohol, fumar y “bardear”. Para las mujeres, también comprendía a otras chicas que “andan con chicos”, “salen, se drogan”, incorporando otras amenazas asociadas a las modificaciones corporales de la adolescencia femenina. El género delimitaba complementariamente los aprendizajes “adecuados”, reforzando los estereotipos heteronormativos desde los que también se juzgaba el rol

(principalmente materno) de quienes no tenían suficiente control sobre los espacios, tiempos, compañías y aprendizajes de sus hijos, y - más preocupante aún desde esta perspectiva- de sus hijas. Retomamos esta cuestión en el capítulo 2 para abordar la posición social de “niñas cuidadas” en el marco de las relaciones de parentesco.

Las “malas juntas”, como sociabilidad que se habilitaba en la calle, representarían un quiebre en las trayectorias vitales de los niños. En esas compañías residiría para los mayores la posibilidad de un “desvío”, de que los chicos “sigan el mal camino” (Gentile, 2014)⁶⁴. En un recorrido infantil que se presentaba desde un modelo hegemónico asociado a atributos como la inocencia, alegría, bondad e ingenuidad (Cohn, 2005), un punto de inflexión yacería en estas compañías, siendo a causa de esos “otros” que se habilitarían comportamientos “inadecuados”. Esta connotación moral negativa asociada a la calle residiría, en parte, en el entramado relacional que este espacio ofrecía a las personas a determinada edad⁶⁵.

Las regulaciones sobre el tiempo, el espacio, y la trama de relaciones que aquellos habilitan residía también en la posibilidad de controlar los comportamientos tanto como aquello que podía aprenderse en esas experiencias.

Es a partir de las concepciones de infancia, que se pone en práctica una distinción entre los aprendizajes y comportamientos “adecuados” o “inadecuados”. Las moralidades atraviesan esa distinción e inmediatamente a su juzgamiento quienes reciben una valoración son quienes cuidan de los niños. En ellos por tanto recaía la responsabilidad de observar a los pequeños y si alguna situación se desplazaba de lo esperado, los adultos –y mayormente las madres- eran mirados con sospecha y eventualmente calificados de forma negativa. Siendo así juzgadas por haber “abandonado” o “no explicado” a los niños aquello que se presentaba ante sus ojos o por no haberlos cuidado al distender controles y límites.

Como nos decía Mirta, los chicos “callejean más de lo que se quedan”. Parte de su espacialidad se dibuja en el espacio público y la posibilidad de los adultos de controlar las experiencias que los niños puedan tener allí se minimiza. En el capítulo 2 veremos la

⁶⁴ Se trabaja con mayor profundidad este tema en relación a los cuidados de las familias que desarrollamos en el capítulo 5, y en el capítulo 2, en la perspectiva del barrio analizado desde la estructura etaria

⁶⁵ En un texto de nuestra autoría analizamos el tiempo y espacio como ejes de alteridad etaria (Hernández, Cingolani y Chaves 2015). Esta cuestión es también trabajada por Débora Gorbán (2012) quién se interroga por la cuestión etaria en su trabajo junto a niños y jóvenes de sectores populares que “salen” a cartonear en la ciudad de Buenos Aires, siendo los recorridos urbanos, y la calle en particular objetos de su indagación. Por su parte, Florencia Gentile (2014) en su tesis de doctorado analizó el lugar de la *calle* en el procesamiento social de las edades en los márgenes socio urbanos del AMBA. Allí profundizó en las experiencias callejeras de niños/as y jóvenes así como en las clasificaciones etarias que se producen en esa trama de sociabilidad.

preocupación de una mujer que vive muy próximo al lugar de reunión de un grupo de jóvenes, y cómo su deseo de transformaciones en el barrio giraba en torno a “la seguridad de los muchachos que se juntan en la esquina, eso me gustaría que el día de mañana cambiara”. Argumentaba que

no es buen ejemplo para los chicos chiquitos (...) uno tiene que estar explicándole a los hijos qué hacen, qué no están haciendo, que por qué, si está bien o está mal, tenés que estar vigilando (Mirta, 31 años.).

Salvo algunas casas que contaban con terreno sin construir donde los niños podían estar, en general había pocos lugares para ellos al interior de las viviendas y por eso impedirles que anden la calle no era una opción. Este espacio, como vimos, distiende los controles de los adultos, otorgando posibilidades de acción y autonomía relativa. Callejear dejaba a disposición de los niños con que trabajamos cuestiones que desde una concepción de infancia que permeaba las moralidades de los vecinos del barrio no deberían estar a su alcance: el alcohol, emborracharse, consumir drogas, tener un arma, prostituirse o la sexualidad. Esto generaba tensiones en los adultos que debían buscar estrategias “de cuidado” de los niños que profundizamos en el capítulo 4 desde las instituciones del barrio y en el capítulo 5 desde las dinámicas familiares.

1.5. Epílogo

La infancia no es una y “Nadie vive en el mundo en general” como condensa Geertz (1996) al inicio a este capítulo. Se presenta susceptible de ser analizada de manera multisituada, y nuestra elección fue hacerlo a ras del suelo. No por la distancia relativamente más pequeña que separa la mirada infantil de sus pasos, sino porque decidimos partir de sus concretos recorridos, de la materialidad de sus desplazamientos, y con ellos de las relaciones que producen su mundo.

El barrio se presentó como coordenada de lectura en tanto categoría identitaria y socialmente significativa que habla de la *turbia* relación entre espacio y sociedad, y pone de manifiesto la construcción del espacio según la posición del enunciador en la estructura etaria. Mirando desde los niños con que trabajamos “el barrio” se superpone a la cuadra en que se ubica su vivienda, representa los límites del territorio autorizado para que ellos “anden” y se extiende a otros puntos donde se ubican instituciones o las casas de algún pariente. Al crecer, o en compañía de alguien mayor el barrio se amplía, aunque dependerá también del género.

La proximidad en términos de clase, nacionalidad y trayectorias habilita entramados de sociabilidad entre familias que se ubican socialmente más cercanas. Como describimos, quienes se encuentran en una misma posición de clase y habitaron las mismas cuadras durante cierto tiempo se conocen entre sí, la nacionalidad, como vimos, distingue a quienes son paraguayos y viven en “el campito” de quienes no lo son y entre sí se estrechan vínculos. Muchos de estos niños comparten parte de su tiempo en las instituciones del barrio y recorren los mismos trayectos desde y hacia sus casas. En esto se diferencian de otros niños socialmente más distantes.

La relación entre los niños y el espacio puede analizarse desde el cuidado, donde las regulaciones sobre el tiempo, la compañía y los aprendizajes que también están en juego buscan ser regulados. Concepciones respecto a qué es cuidar a los niños forjan a las instituciones y organizaciones que integran su espacialidad y que abordaremos en los próximos capítulos. En cada ámbito de interacción podemos leer al espacio como uno de los campos en que se produce el “proceso mismo de construcción y disputa de alteridades etarias” (Kropff, 2011). Límites más o menos rígidos, tiempos distintamente estipulados, relaciones de manera disímil controladas, saberes que se incentivan u ocultan. Las andanzas de los niños dialogan, respetan, subvierten o recrean esos criterios mostrando en cada caso las negociaciones que recaen sobre la espacialidad, y en última instancia sobre la construcción de la edad.

De cerca y de dentro la experiencia urbana se figura desde una posición social cuyas coordenadas en este caso fueron la edad, en intersección con la clase, la nacionalidad y el género. En ese entrecruzamiento la espacialidad de los niños se modela. Callejear constituye una parte importante del espacio (y el tiempo) de los chicos de los sectores más pobres del barrio, y no de quienes habitan las mismas cuadras pero están ubicados en mejores posiciones socioeconómicas. Situación que lleva a que las posibilidades de encuentro y conocimientos mutuos sean escasas, produciendo procesos de socialización en espacios homogéneos en una geografía barrial heterogénea .

El espacio público es cotidianamente usado por los chicos con que trabajamos, aunque difícilmente se halle entre los lugares adecuados “para niños” desde miradas normativas de la infancia. Vivir las calles brinda a los niños un ámbito de relativa autonomía que abre la posibilidad de moldear parte de sus días, tomar decisiones, elegir, habilita lo imprevisto en las vivencias del cotidiano y en los vínculos que puedan establecer cuestionando en el mismo movimiento la negatividad que suele cargar el espacio público desde la infancia.

Para nuestros interlocutores la relación entre los niños de distintas edades y personas jóvenes o mayores limita y habilita espacialidades que son compartidas de diversas maneras. Gran parte del tiempo de los niños no transcurre en espacios separado por y para grupos de edad lo que tensiona la “insularización de la vida infantil” como figura prototípica de un modelo normativo de infancia que aboga por la gradualidad en la experiencia infantil acompañando el crecimiento y desarrollo de las personas. Las nociones de cuidado y las moralidades asociados a éste son disputadas en esa espacialidad cuando las experiencias infantiles se separan –o corren el riesgo de hacerlo- de formas legítimas y “correctas” de ser niño. Quienes están a cargo del cuidado de los más chicos, encuentran en la regulación de su espacialidad una posibilidad de propiciar que sigan “el buen camino”. Pero son alternativas escurridizas en su anclaje socio-territorial, donde "el afuera" se figura como peligroso para los más pequeños, y a medida que crecen también por las “malas juntas” y la convivencia con prácticas de una fuerte carga moral negativa, a los que se suman otros miedos en el caso de las mujeres.

El “encierro”, como forma de cuidar tiene sus limitaciones⁶⁶. No es viable en la materialidad de las viviendas ni en las posibilidades de contención institucional, además de contradictorio con un ideal de infancia anhelado por las madres entrevistadas, quienes desean que sus hijos disfruten su infancia, y eso implica que jueguen, anden, compartan con otros. “Poner límites” es una de las estrategias que encuentra una mamá, “explicar a los hijos” es otra manera, a veces castigar remarcando conductas y valores es una opción. No todas las familias tenían las mismas preocupaciones respecto de la espacialidad de los niños y las influencias de la calle, muchas veces conocerse entre las personas era lo que otorgaba seguridad y para algunos adultos con eso bastaba.

Vivir juntos y separados. Nos encontramos ante aquel proceso que Mariana Chaves hipotetizaba algunos años atrás en avance –o concreción– : “un tipo de socialización particular: una socialización en espacios homogéneos que conduce - o aporta - al aislamiento social” (Chaves 2003: 83). Habitar un mismo espacio urbano no implica experiencias urbanas similares, y en ocasiones ni siquiera encuentros. La socialización de los niños que viven las mismas cuadras ocurre en espacios diversos, en relaciones de cuidado divergentes. Así, los procesos de reproducción social y cultural de los lugares que se ocupan tienden a

⁶⁶ Para los jóvenes de barrios segregados, estas restricciones espaciales a los límites de la de la vivienda para evitar las influencias de la calle tienen otras consecuencias como señalan por ejemplo Florencia Gentile (2014) o Gabriel Kessler (2009) en tanto representan “una fuente de vulnerabilidad local al apartar a esos jóvenes de todo tipo de lazo protector” (Kessler, 2009: 249).

asegurarse cuando “la posibilidad de conocer lo distinto, lo otro, lo desigual se va anulando” (Chaves, 2003: 95).

Capítulo 2.

Barrio con edades

Lo que nos importa es el hecho de que expresa la inseparabilidad del tiempo y del espacio (el tiempo como cuarta dimensión del espacio)”.

Bajtín, 1981: 84-85

La posición social es uno de los interrogantes de esta tesis. Nuestras preocupaciones otorgan importancia al lugar social de las personas en una sociedad de clases, y considera los constreñimientos que sobre los distintos aspectos de la vida conlleva vivir en los extremos más pobres de una sociedad fragmentada, jerárquica y desigual. La dimensión de clase se constituye en una de las coordenadas que ubican en la trama social, y en *interseccionalidad* con esta, la edad, el género y la nacionalidad.

La clasificación de las personas en categorías forjadas en torno a la edad es una de las más relevantes que posiciona socialmente a las personas, aunque queda muchas veces invisibilizada al naturalizarse. La multiplicidad de palabras empleadas por niños y adultos para ubicarse en lo que a las edades concierne varía en relación a los demás, depende de su contexto de enunciación y del lugar que cada uno de ellos ocupa respecto a otros. Si bien relacionales, consideramos que las identidades etarias no se forjan en un vacío de sentidos, sino más bien en el reconocimiento de las mediaciones socioculturales de tales categorías. Acordamos en este sentido con Christensen y James quienes plantean que una “edad particular en una sociedad particular, muestra una experiencia social particular” (2008: 161). De modo que pensamos la edad de manera situada, en la inseparabilidad de tiempo y espacio en que dicha experiencia tiene lugar –de manera desigual-, anclada en un sistema de alteridades etarias (Kropff, 2011).

El objetivo de este capítulo es el análisis del sistema de edades en el que se incluye la infancia como *grado de edad*⁶⁷ tal como se presenta en la cotidianeidad del barrio. Nos guían las preguntas: ¿Cómo las personas con que trabajamos⁶⁸ organizan el curso de la

⁶⁷ Referimos a *grado de edad* para aludir a las divisiones del curso de la vida por la que pasa un individuo hasta su vejez, mientras *grupo de edad* refiere a un conjunto reconocido de personas que tienen una misma edad. *Grado, clase o categoría de edad* ubican socialmente a las personas en función de su edad social, y han de ser definidas identificando los “criterios específicos de diferenciación etaria que despliega cada colectivo social” (Gentile, 2014: 34). Laura Kropff alude “al grado de edad como el lugar de la interpelación en tanto inscripción material de subjetividades hegemónicamente definidas” (Kropff, 2011: 178).

⁶⁸ Hacemos referencia aquí al conjunto de personas con quienes se realizó esta etnografía que fueron presentadas en la introducción de esta tesis.

vida? ¿Cuáles son los grados de edad que reconocen? ¿Qué criterios intervienen en esa clasificación? ¿Qué implicaciones tiene reconocerse en cada uno? ¿Qué características tienen los vínculos entre quienes pertenecen a distintos grupos? ¿Cuál es el papel de las instituciones en la clasificación etaria y su experiencia?

Subdividido en tres partes, abordaremos en la primera las clasificaciones etarias que son usadas y ordenan las relaciones entre sus habitantes (2.1. La clasificación de las edades desde Barrio El Mate). En la segunda parte, el hogar se constituirá en unidad de análisis privilegiada para ahondar inicialmente en el lugar central de la infancia en la organización doméstica y en la dinámica barrial y luego en la definición de roles de los integrantes de la familia que habilitan ciertos lugares para los niños que abordamos a continuación (2.2 Organización doméstica, dinámica barrial: la infancia en el centro). En la tercera parte, la mirada se posicionará en dos ámbitos centrales para los habitantes del barrio: la escuela y “las Casitas”, con el objeto de interpretar el proceso de institucionalización de las edades (2.3. “Los chicos (y los no chicos) con los que trabajamos”. Las instituciones de la edad).

2.1. La clasificación de las edades desde Barrio El Mate

El ordenamiento de las personas en base a un criterio etario emergía con frecuencia en situaciones compartidas con los niños. Las clasificaciones se enunciaban por ejemplo durante las mañanas en la ONG cuando mientras tomaban el desayuno, los chicos solían tener algo que contar a los educadores. “¡No, esa no! La más chiquitita, la bebé” me explicaba Mili (7) con la palma hacia el suelo, para diferenciarme entre sus dos hermanas menores. Una de ellas de dos años de edad y la otra de casi uno. Entre los temas que podían desprenderse de una conversación algún niño reclamaba que no le daban permiso para ir solo a la plaza en cambio “con mi hermano, el que venía antes, que ya egresó, ¿viste? Con él sí puedo ir⁶⁹”, o una niña mostraba orgullosa a sus compañeras: “¿Sabías que yo soy tía? tengo dos sobrinos, uno ya es grande, más que yo”. De este modo los niños se ubicaban en un sistema de alteridades basado en la edad⁷⁰. Las palabras que nombran a

⁶⁹ En la institución, el “egreso” alude a la finalización de la trayectoria previstas para los chicos en cada una de las Casas que integran la organización. En la frase que se cita, esto tiene lugar cuando los chicos cumplen 13 años, cuestión que retomaremos avanzando el capítulo.

⁷⁰ Este sistema, como sugiere Laura Kropff, habilita una estructura de interacción etaria, donde las categorías auto y alter descriptivas (infancia, juventud, adultez, etc.) enmarcan a sus vez las relaciones, inscribiéndolas en la trama social en clave etaria. “La alteridad refiere a una relación de subalternidad que está justificada en la diferencia y que implica asimetría” continúa la autora señalando las disputas en el marco de las relaciones de poder que se juegan en esa clave (Kropff, 2011: 174).

esos grados etarios cobran su significado en cada situación de uso y dependen de su contexto de enunciación. En ellos se forja el espacio de la infancia al reconocer a otras personas como pares o “más chiquitos”, “bebés”, “chicos”, “grandes” o “viejos”.

Es sólo en relación a quienes son menores o mayores que ellos son niños. Por eso a continuación veremos cómo se organizan las edades describiendo situaciones y contextos de enunciación que permiten mostrar las clasificaciones etarias en que reconocemos las categorías: 1) bebés y nenes (Los “chiquitos”), 2) niños, 3) adolescentes y jóvenes y 4) los adultos y viejos. Abordaremos por último 5) el carácter relacional y situacional de la edad.

2.1.1. “Los chiquitos”: bebés y nenes

Los cuidados hacia los niños se extreman en sus primeros años de vida cuando son “bebés” o “nenitos”, involucrando en esa tarea a quienes relativamente son reconocidos, y se reconocen a sí mismos en ese vínculo como “más grandes”. La mayor dependencia es reconocida en quienes son “chiquitos”, y esa posición involucra en la cadena de cuidados no sólo a los adultos como veremos avanzando el capítulo. Muchas mujeres reconocían una atención diferencial a sus hijos más chicos, encontrando en la presencia de algún bebé o niño pequeño en el hogar, razón suficiente para dejar de trabajar y permanecer gran parte de la jornada en sus hogares. Haciendo referencia a un “bebé”, los niños, al igual que otras personas, aludían a quienes tenían pocos meses de vida y extendían la categoría a quienes aún no caminaban solos o no hablaban. En algunos casos, independientemente de la edad, la distinción se dirigía a los hijos más pequeños; “es que es mi bebé” me explicaba una señora justificando con la metáfora los esfuerzos y largas caminatas que hacía diariamente para buscar a su hijo de 7 años de la escuela.

Era en el lugar de “bebés” y “nenes” que se condensaban las caricias. Esas manifestaciones cariñosas del cuerpo eran menos frecuentes a medida que los niños crecían pero abundaban hacia los niños pequeños, no sólo de parte de adultos sino también de quienes eran mayores que ellos aunque sólo fuera por algunos meses. Era frecuente ver a niños y niñas llevar a sus hermanos menores en brazos, besar o acariciarlos, hacerlos jugar o mostrar orgullosos alguna morisqueta que les habían enseñado a hacer.

La “Casa de los chiquitos” recibía a chicos que tenían desde algunos meses de vida hasta los cinco años de edad. Leandro (3) asistía diariamente y sus hermanos mayores debían

llevarlo e ir a buscarlo porque era pequeño para caminar solo las tres cuadras que separaban la “guardería” de su casa. No así para desplazarse por la cuadra que separaba la casa de sus tíos de la suya, lugar donde todos los vecinos lo conocían y podían prestarle atención. Una tarde René (10) regresó de la ONG con su hermano menor. En la casa estaba su mamá junto a su hermana bebé. Leandro (3) saludó, se inclinó sobre la silla en que estaba Yesica (5 meses), le dio un beso en la mejilla y la acarició con gran semejanza a la actitud corporal que en general los adultos tenían hacia un bebé. Al encontrarse junto a su hermana más chica, Leandro se desplazó por un instante del lugar del pequeño que no podía regresar solo, y marcó su mayoría etaria respecto a Yésica. Observamos también este ejercicio posicionado de la edad por ejemplo cuando Esteban (5) salió apurado a buscar un trapo para ayudar a su “hermanito” que había volcado el desayuno y luego de la mesa, limpió también su rostro. O cuando una niña de unos 5 o 6 años que patinaba por la calle junto a su hermano menor, lo agarró de la mano al escuchar que se acercaba un auto y no lo soltó hasta asegurarse que el vehículo había pasado. Estos gestos mostraron la posición relativa de la edad. Es decir, las actitudes diferentes que se ejercían cuando los niños eran mayores o menores que otro dependiendo de la situación etaria en que se encontraban.

El espacio de la calle próximo a las viviendas también era usado por estos niños pequeños. En general lo hacían acompañados por alguien mayor aunque en varias oportunidades los encontramos solos en la vereda o con algún juguete junto al cerco de la casa. En una ocasión, un par de niños de alrededor de 2 años estaban sentados en la calle intentando agarrar unos pececitos que al rebalsarse la zanja podían ser atrapados sobre la calzada. Al acercarme a ellos (como ocurrió otras veces en que intenté aproximarme a niños pequeños que vi entre pares en el espacio público), una persona mayor salió de alguna casa a observar qué pasaba, poniendo en evidencia la atención que les propiciaban –que a primera vista parecía ausente-. La necesidad de estos cuidados hacia los pequeños también se manifestó una tarde en que luego de pedir permiso en sus casas, los primos de René (10), ella y sus hermanos partimos caminando hacia la plaza de un barrio contiguo a El Mate. Como había pasado en otra oportunidad, los chicos encontraron en mi predisposición a acompañarlos no sólo la posibilidad de pasear, sino también la de distanciarse de la responsabilidad de cuidar de su hermano más chico, ya que como “grande”, yo podría ocuparme de él. Leandro (3) no tenía intención de quedarse conmigo y se dirigió hacia una calesita, se sentó junto a otros niños, y se aferró fuerte cuando otro chico mayor comenzó a darle velocidad. Al detenerse, todos menos él se apartaron del juego. El niño que había

estado empujando se detuvo y mirando para todos lados preguntó “¿De quién es este nene?”. En su pregunta dejaba entrever que el “ser nene”, implicaba la presencia de alguien que estuviera cuidándolo. No todos los niños son “nenes”, sino tan solo aquellos más pequeños en años y contextura física y que habían dejado de ser “bebés” pero aún precisaban estar bajo la mirada cuidadora de alguien mayor.

2.1.2. Niños: autonomía, responsabilidades y el espacio que se agranda

Desde los 6 años aproximadamente los chicos andan solos por su cuadra y en ese ejercicio van ganando autonomía como trabajamos en el Capítulo 1. Muchas veces se enfrentaban con situaciones a resolver y buscaban hacerlo sin pedir ayuda. Arreglar su bicicleta o conseguir un par de ojotas prestadas porque sus zapatillas estaban mojadas eran algunas de ellas. Otras veces, aquello a resolver era la falta de dinero en sus hogares, como pasó un día que iríamos a la plaza. Para ellos este paseo implicaba llevar alimentos para hacer un picnic. Antes de partir Darío (8) pidió dinero a su mamá para ir al almacén, “no tengo un peso” le respondió la mujer. Ante esto, buscó una botella vacía que llenó de agua y agarró la bolsa de tostadas que les habían dado en la copa de leche, pidió poner todo en mi mochila y partimos. Otra situación fue la de un niño que consiguió un par de patines que venía pidiendo a sus padres sin tener éxito. Me contó que había hecho un trato con Estefanía (9) que vive atrás de su casa, y que a cambio de una caja de bolitas ella le había dado los patines. Se evidencia en sus elecciones e iniciativas, y a veces en los adultos en un “dejarlos hacer”, cómo se daba lugar a prácticas más independientes. Cierta autonomía era deseada por algunos mayores: “Darío es terrible, no hace nada solo”, señalaba su mamá refiriéndose a que el niño de 7 años no se animaba a tomar el colectivo para regresar de lo de los abuelos si no era con su hermana mayor. Entre permisos implícitos, que no necesitan pedirse, y espacios y tiempos con pares o en soledad, se iban configurando procesos de autonomización infantil que marcaban el pasaje de “chiquitos” a “niños”.

En esta independencia relativa con que contaban, y que era también una expectativa sobre su posición, nos parece relevante profundizar. Sin negar la dependencia como un aspecto del proceso de maduración biológica asociado a habilidades físicas y mentales, y lejos de ser una cualidad intrínseca de individuos particulares, la pensamos como una relación

social que se apoya en el ejercicio de poder (Hoche y James, 2003)⁷¹. Históricamente la infancia⁷² ocupó una posición de sumisión en las relaciones sociales, políticas y económicas en relación a otros grupos y grados de edad⁷³. Conceptualizados como “en proceso de crecimiento”, en situación de transitoriedad a la adultez, en camino a ser personas plenas y completas, entre otros términos de in-completitud, los niños fueron ubicados en un espacio (familiar e institucional) de vigilancia. Su vida emocional e intelectual estaría bajo la mirada de los adultos más que bajo su propio control. Este patrón de dependencia asociado a la niñez fue naturalizado como característica clave de la experiencia infantil del mundo en occidente. Construyendo en el mismo movimiento, entre otras instituciones, a la familia y la escuela como quienes velarían por ellos.

Esta representación de infancia no pocas veces entraba en tensión con las prácticas cotidianas de los niños del barrio, que en distintos aspectos de su vida tomaban decisiones, asumían responsabilidades y se ocupaban de su propio cuidado así como de quienes eran menores que ellos. En el barrio los niños eran además, los encargados de las compras en los negocios cercanos o de pedir ayuda a algún vecino. También eran quienes llevaban mensajes o devolvían objetos prestados. Estas prácticas los hacían conocedores del barrio y de quienes lo habitaban. Hilaria (45) lo reconocía entre sus hijos:

Hay muchas caras nuevas, que vos decís, ¿y ese?, hay muchas gente que vos ves y decís, ¿y este de dónde salió? O por ahí pasa uno y te saluda y vos decís, ¿y este? (...) A veces le pregunto a mis hijos, ¿quién es ese que va ahí? Fulanito de tal mami, qué se yo quién es ese fulanito de tal... los conocen ellos porque ellos van y vienen, ellos van y vienen, pero yo... (Hilaria, 45 años.)

Si bien como mencionamos los niños transitaban por diferentes lugares con espacios y tiempos reglados como la escuela o “las Casitas”, o en menor medida como comedores y copas de leche, el uso del espacio público abría otras posibilidades (Capítulo 1). Una caminata con Darío (8) y sus primos, dio lugar a la sorpresa y a encontrarnos con una situación inesperada y actuar ante ella: Regresando al “barrio” con cierta urgencia porque anochecía, uno de los niños se cruzó de vereda y fue derecho a una bolsa de residuos que

⁷¹ Los autores ahondan en la relación entre la categoría de persona, individuo y el concepto de dependencia. En ese contexto “la negación, concesión o quita del estatus de persona está inextricablemente atado a la dependencia *percibida* y es el niño el que provee el símbolo dominante de este estado de dependencia en muchas culturas occidentales” (Hoche y James, 2003:45 traducción propia, cursiva de los autores).

⁷² La infancia occidental contemporánea se configuró como construcción histórica en oposición a la adultez y señalando en mayor medida los contrastes entre ambas. Hockey y James (2003) enumeran entre sus características la separación temporal y espacial del niño conceptualizado como un “otro” diferente, inocente y vulnerablemente dependiente.

⁷³ En el Capítulo 3 analizamos las conceptualizaciones de infancia que modelan un lugar social y participan de la construcción de las infancias de los niños del barrio.

se encontraba junto a un poste. Al acercarse y abrirla encontró que contenía juguetes y entre todos empezaron a designarles futuros dueños: “la jirafa es para Lean” dijo en seguida Carolina (14), su hermana mayor. “Esto es para que te lleves a la biblioteca” apuntó Darío (8) señalando una plancha de goma eva y con ella, mi identificación con la labor en la ONG. A Carolina tampoco le tocaron juguetes, ya no le interesaban y los chicos entendían que ya era “grande” así que tampoco le ofrecieron alguno. En el reparto de juguetes los niños pusieron en acción una clasificación por edad y género. Otro peluche y un muñequito fueron para Leandro (3), el niño más pequeño entre los presentes, Darío (8), Mario (8), Horacio (6) y Bruno (9) reconociéndose mayores, y señalando su masculinidad, se quedaron con los autitos y una pelota. A Loló (3), una de las hermanas menores de estos últimos, le asignaron un par de zapatos de taco de plástico color fucsia, cuya fabricación y uso apuntalan desde la niñez símbolos de una femineidad hegemónica⁷⁴ (Fernández, 1995).

Particularmente significativo para los niños era su papel en el cuidado de los hermanos menores⁷⁵. Esta responsabilidad que involucraba a niños y jóvenes no impedía que estuviesen entre pares, salieran a caminar por el barrio, se reunieran con los compañeros de la escuela o asistieran a las actividades de la ONG. Solo que, y a veces no era menor, no lo hacían solos, sino con alguien "a cuestras". Como mencionamos en otra oportunidad

El uso del tiempo y del espacio de quienes tienen a su cuidado a los más chicos se debate entre responsabilidades y deseos, y da lugar a tensiones que se resuelven en muchos casos, incorporando a los pequeños a las actividades (Hernández, Cingolani y Chaves, 2012b: 8).

Por su parte, los niños cuidados, buscaban su propio lugar y actividades, que no siempre compartían con sus cuidadores: Carina (9) contaba que solía ir a la plaza con sus hermanos mayores y mientras ellos charlaban, ella se iba a los juegos. También podían encontrar entretenimiento mientras sus hermanos hacían música en "la Casa de los jóvenes", o se sumaban a los paseos por el centro de la ciudad. Esta forma de sociabilidad entre hermanos de distintas edades (analizada en el Capítulo 1), no sólo habilitaba espacialidades que se ampliaban y diversificaban, sino también abría la posibilidad a experiencias particulares que moldeaban mutuamente su socialización mientras ambos crecían. Para unos, esto involucraba por ejemplo, asumir la responsabilidad sobre sus hermanos: vigilarlos, cuidar que no se lastimaran o que se fueran lejos, ejercer la autoridad que generaba la situación y también aprender a negociar para no abandonar por completo sus propios deseos. Para los

⁷⁴ En distintos pasajes de la tesis trabajamos el género como clivaje relevante en la interseccionalidad que modela las experiencias espaciales (Capítulo 1) y organiza las relaciones sociales (Capítulo 5).

⁷⁵ En el próximo apartado analizamos los lugares de los niños en el contexto doméstico y dedicamos una sección a los “niños cuidadores”.

más pequeños, se presentaba la posibilidad de recorrer nuevos lugares, relacionarse con chicos mayores y acceder a otras actividades y sentidos.

2.1.3. Cuando se deja de ser niño: adolescentes y jóvenes

En esta sección nos detenemos en algunas prácticas o acontecimientos que puntúan cambios en la ubicación etaria de las personas. El objetivo es identificar aquellas marcas que leídas analíticamente, permiten señalar cómo esas edades, y el pasaje entre grupos etarios, son socialmente procesadas. Cada una de las situaciones que analizamos a continuación posibilitan dar cuenta del proceso que lleva a las personas a posicionarse a sí mismas y a otros en la transición cuando se deja de ser niño y aún no se es “grande”. Esto por ejemplo:

1. Cuando una persona mayor indica a otra menor su posición (próxima a la propia) al permitirle acceder a cierta información o estar en determinados lugares aunque sin ubicarla en la condición de par, señalando al menor que por serlo, le debe respeto.

Esto ocurrió en una oportunidad cuando acompañé a Luciano (11), Mariano (12) y José (12) a un local de juegos electrónicos. Habían juntado unas monedas y pensaban aprovecharlas en las “maquinitas”, aquellas que habían estado de moda en la década de 1990 y que en la zona seguía atrayendo a niños y jóvenes varones. Allí se dio una charla con el joven encargado que contaba que los viernes por la tarde iba “al centro”⁷⁶ donde se reunía con amigos y se enteraba de las “jodas”, como llamaban a las fiestas que se realizaban en alguna casa. El joven continuó el relato, y señalando con la cabeza a los chicos contó que “a veces, a ellos los llevamos, la tienen clara”. Expresó así que ya eran más grandes contando que incluso habían participado de algunas peleas y así dejó entrever que el vínculo con él y otros jóvenes, varones y mujeres se basaba en códigos compartidos. Por eso podían participar de sus actividades, porque “se manejan” explicó. Esto no impidió que señalara a los menores límites a su comportamiento marcando su autoridad basada en la edad, cuando ante uno de sus provocadores chistes, repitió con expresión amenazante “con ustedes está todo bien pero no se empachen. No se empachen”. Señaló el respeto que igualmente le debían por ser mayor que ellos.

⁷⁶ Refiriendo al centro comercial en el Casco Urbano.

2. Cuando las prácticas son descritas como hacer nada o hacer “cosas malas”, entonces sus protagonistas, ya no son niños.

“Chicos”, “pibes”, “niños”, en ocasiones palabras empleadas como sinónimos, otras veces su uso generaba confusión en las charlas con niños y adultos por su distinto significado. Una tarde conversando bajo un árbol pregunté a un grupo de niños qué hacían los “chicos” en el barrio. Daniela (10) respondió inmediatamente, con un tono de voz y una expresión que denotaban obviedad y cierta crítica: “nada, acá en el barrio, a ninguno le gusta hacer nada”. Esta respuesta fue semejante en otras personas cada vez que preguntaba usando la palabra “chicos”. Al tiempo comprendí que en este caso referían a algunos adolescentes y jóvenes varones de la zona. El “hacer nada” apelaba a una de las representaciones de juventud vigente, aquella que señalaba al “joven como ser desinteresado y/o sin deseo” (Chaves, 2005:15)⁷⁷. La contestación de la niña refería a que esos jóvenes pasaban horas sentados en la esquina tomando cerveza y fumando, había allí una actividad que se visibilizaba desde su improductividad en el sentido hegemónico de la actividad como sinónimo de productividad económica. Este sentido es de negativización de las prácticas juveniles, y lo anterior de su negación⁷⁸. Tras nuevas preguntas sobre los chicos las respuestas solían ampliarse a otros modos de ser jóvenes.

3. Cuando se los identifica con “la edad difícil”.

En diversas oportunidades docentes de las escuelas del barrio, junto a otras personas que trabajaban con chicos de 12 y 13 años reconocieron en ellos una especificidad, no pocas veces cargada negativamente. Para estos adultos se trataba de un “grupo vulnerable” que requería de una “atención particular” por estar atravesando “la edad difícil”. Aquella en que según presentaron: dejan de hacer deporte, se alejan de la escuela y se comportan de modos inadecuados, por ejemplo al responder de manera desafiante a observaciones de los adultos, dañar objetos en el espacio público o desplazarse por el barrio hablando fuerte, escuchando música y provocando a los conductores. En su adjetivación de la edad como “difícil” se ponía en evidencia una moralidad en torno a las prácticas de quienes se iban

⁷⁷ Como señala la autora esta es una de las formas en que se caracteriza a la juventud, en este caso, a partir de una diferenciación de grado que tiene como referencia a “lo adulto”. A partir de esta visión adultocéntrica se asocian al sujeto joven rasgos desde la falta, las ausencias y la negación que se le atribuyen como parte de su ser llevando a invisibilizar la condición juvenil como una construcción social.

⁷⁸ La negación y negativización de las prácticas juveniles ha sido trabajado por la directora de esta tesis en algunos de sus escritos (Chaves, 2005, 2010).

alejando de la infancia y en el mismo movimiento, hacían frente a la posibilidad de los adultos de ejercer un control sobre sus comportamientos.

4. Cuando se notan cambios físicos (pubertad) y/o empiezan a preocupar temas de la presentación personal (apariencia), seducción y/o sexualidad.

Alrededor de los 12 años y en ocasiones acompañando a los cambios corporales de la pubertad, las personas en el barrio dejaban de considerarse niños. La sexualidad y prácticas de seducción ganaban lugar en la cotidianeidad, motorizando parte de sus actividades, así como estar entre pares y fuera del hogar.

El aspecto físico comenzaba a ser una ocupación que los chicos afrontaban dentro de los estrechos límites que imponía su situación económica. Los modelos estéticos a seguir eran los representados por sus mayores como observamos en las fotografías. La gestualidad corporal de sus auto-retratos se integraba a un conjunto estético compartido que estaba marcado genéricamente. Un estereotipo de sensualidad femenina se ponía de manifiesto en las expresiones de las niñas mayores que mirando de costado con los ojos entrecerrados y levantándose la remera posaban ante la cámara. Los varones adoptaban otros gestos, se paraban delante del lente mirando desafiantes con la quijada elevada y las manos sobre ésta con el pulgar hacia arriba y el dedo índice estirado en una expresión compartida. Eran escasas las posibilidades de comprarse ropa pero cuando podían hacerlo sus elecciones seguían la estética de sus mayores. Las chicas optaban por pantalones de jean elastizados, camperas cortas por encima de la cintura, el pelo recogido bien alto además de uno o varios piercings. Los varones por su lado, llevaban ropa amplia y “visera” o algún abrigo con capucha. Las zapatillas deportivas eran los objetos de vestir más preciados por ambos y las marcas no eran un detalle menor.

Además, en relación a las mujeres se desencadenaban en este momento preocupaciones y temores que han de leerse desde la categoría de “pánico sexual”⁷⁹.

5. Cuando las diferenciaciones de tareas por género se hacen más evidentes.

Las marcas de género cobraban mayor visibilidad hacia la adolescencia y se profundizaban al crecer, siendo uno de los clivajes que diferenciaban a los jóvenes y adultos (Morgade, 2001). Los estereotipos femeninos ganaban entidad y eran las adolescentes quienes

⁷⁹ Avanzando el capítulo profundizamos en los cuidados diferenciales entre adolescentes varones y mujeres que tienen lugar cuando el género se presenta en tanto “alarma focalizada en la sexualidad” (Elizalde, 2005:17 comillas de la autora).

asumían generalmente fuertes responsabilidades sobre las tareas domésticas y el cuidado de los hermanos menores (Rizzini y Fonseca, 2002). Las mujeres, que además se encontraban más escolarizadas que los varones, permanecían menos tiempo que ellos en la calle. Como mencionamos, el miedo de los padres a que “les pase algo” era mayor respecto a sus hijas y los permisos diferenciales en relación a su experiencia espacial fuera de la casa, retraía mayormente a las mujeres al ámbito del hogar. En los casos en que los chicos y chicas no empezaron la escuela secundaria o la abandonaron sin terminarla, algunos consiguieron trabajos temporarios que también respetaban la diferenciación genérica: cuidando niños o atendiendo algún local comercial para el caso de las mujeres, y en la construcción o cortando pasto para los hombres.

6. Cuando se produce el ingreso a la escuela secundaria o el “egreso” de las Casas de la ONG.

Las instituciones del barrio, tal como mencionamos para otras edades, operaban en el pasaje a la adolescencia y juventud. Asistir a la escuela secundaria o estar en condiciones de hacerlo por haber finalizado la primaria eran relevante en este sentido. Para quienes participaban de la ONG “egresar” de la Casa de los Niños, o “pasar” a la Casa de los jóvenes, apuntalaba el sentido de avance que presentaba a las instituciones como consecutivas. Seguir ese camino era parte del pasaje entre grados de edad, operaba a nivel simbólico y habilitaba nuevos espacios de sociabilidad (retomamos esta cuestión en la última parte del capítulo).

En los contextos analizados los niños iban dejando de serlo para ellos mismos y para otros. Estas situaciones permiten leer cambios en los posicionamientos etarios poniendo en evidencia su carácter relacional en el marco de interacciones con pares, mayores o menores, e instituciones. En esas relaciones la mirada de otros así como los sentidos socialmente compartidos interpelan las propias trayectorias vitales. Distinguimos algunos elementos que participan de este ordenamiento biográfico en los relatos de la “primera vez”⁸⁰, los sentidos y valoraciones sobre los grados de edad, los cambios físicos, la

⁸⁰ Los “relatos de la “primera vez” funcionan como “puntos de inflexión” en los calendarios personales, marcan el comienzo de sociabilidades y la adquisición de estatus, que aunque inestables y reversibles, permiten organizar los cursos de vida” (Gentile, 2014:161).

Florencia Gentile (2014) para analizar las biografías en las condiciones de precariedad e inestabilidad social que caracteriza a los niños y jóvenes de los márgenes socio-urbanos del AMBA considera aquellas propuestas analíticas que dan cuenta de trayectorias vitales que no necesariamente responden a un modelo lineal de etapas sucesivas de la vida y ámbitos donde transcurren (familia, instituciones educativas, trabajo). Se vale así de estudios que resultaron adecuados para analizar recorridos más flexibles y reversibles. Desde

asunción de roles asociados a determinados grupos etarios o los parámetros institucionales que responden a un modelo de etapas sucesivas. Estos constituyen modos concretos en que se produce la *experiencia etaria*, la cual desentrañamos a través del procesamiento sociocultural de las edades y el proceso que lleva a ubicarse -y ser ubicado- según un criterio etario.

2.1.4. Y se sigue creciendo hasta que “el cuerpo ya está viejo”

Las madres de los niños que fueron mis interlocutores tenían entre 28 y 35 años y se consideraban adultas. La mayoría de ellas tenía entre 3 y 9 hijos, entre 17 años de edad los mayores y algunos meses los más pequeños. Gran parte de las familias con que trabajé estaban integradas por hijos que pertenecían a distintas parejas y salvo en un caso, todos los niños vivían con sus madres. Algunas mujeres sentían con pesar ser “solas”, y esto daba lugar a ciertos modos de organización doméstica que abordaremos en el capítulo 5 de esta tesis. A los 55 años “el cuerpo ya no da para trabajar, ya está viejo” preveía Mirta (31) el fin de la vida laboral de su marido mientras contaba sus proyectos a futuro para estar más tranquilos con sus ingresos cuando envejeczan. En muchos casos los abuelos de los niños tenían alrededor de 45 años y era común que se hablara de ellos como “viejos”. Adjetivo que difícilmente se emplea para las personas de esta edad pertenecientes a otros sectores sociales donde el promedio de vida se aproxima a los 80 años y su desarrollo tiene lugar en condiciones de mayor protección y atenciones, además de otros cuidados corporales que tienden a mitigar las expresiones del paso del tiempo⁸¹.

El tener hijos y trabajar eran dos características que modificaban la cotidianeidad de los jóvenes, quienes señalaban cambios contrastantes cuando el cuidado de sus propios bebés y niños y el sustento de un hogar se incorporaban a sus responsabilidades. Si además se pasaba a convivir en pareja los cambios en la vida de los jóvenes eran más marcados. El

esta perspectiva se propone “prestar atención a las narrativas de las “primeras veces” (...) que permiten dar cuenta de la entrada en prácticas y/o instituciones que expresan pasajes de estatus más parciales y reversibles que los generados por los “ritos de pasaje” formales y objetivados institucionalmente” (Gentile, 2014:102. Comillas de la autora).

⁸¹ En su tesis doctoral Florencia Bravo Almonacid analiza diferencias en el proceso de envejecimiento de la población dando cuenta que “la transición demográfica no es homogénea al interior de los grupos poblacionales, por lo que surgen diferencias según sexo, localización geográfica y condiciones socioeconómicas” (2014:28). A partir de la construcción y comparación de pirámides poblacionales, la autora afirma que una de las diferencias más importantes se pone en evidencia al comparar grupos poblacionales con distintos niveles socioeconómicos donde observa que “la población en situación de pobreza presenta rasgos característicos de una transición demográfica rezagada, con altos índices de fecundidad y mortalidad a edades tempranas” (2014:33).

nuevo núcleo familiar ubicaba a los jóvenes padres en otra posición, y el “juntarse” era reconocido como un punto de inflexión en sus vidas. La familia recién constituida solía encontrar vivienda en zonas próximas a donde residía su familia de origen y en ocasiones la vivienda se emplazaba en el mismo terreno. En estos casos las tareas domésticas y el cuidado de los niños solían involucrar a las abuelas o hermanas mayores, y habilitaba a las jóvenes madres la posibilidad de compartir esas responsabilidades como también reconoce Florencia Bravo Almonacid (2014) en su investigación sobre la vejez en la pobreza⁸².

Las mujeres pasaban a estar más tiempo en la casa con el embarazo y el nacimiento de los niños, lo que ocurrió para la mayoría de las mujeres que conocimos entre los 15 y 17 años. Si bien muchas chicas encontraban modos de mantener su sociabilidad juvenil, la maternidad demandaba de otros compromisos, que a veces se hacían incompatibles con “andar el barrio” o las salidas nocturnas. Actividades que los jóvenes varones continuaban realizando, aunque en algunos casos quedaban relegadas a los fines de semana o se discontinuaban entre quienes comenzaban a trabajar y eran padres. Las trayectorias juveniles se distanciaban entre géneros en mayor medida cuando las jóvenes permanecían junto a sus hijos en la casa paterna, y eran las mujeres quienes se ocupaban de su crianza. En esos casos era frecuente que la paternidad se centrara en la ayuda económica, por tanto los días de los jóvenes varones no estaban tan sujetos al cuidado de los niños.

Las mujeres adultas eran quienes permanecían más tiempo en el hogar, sobre todo las que no tenían empleo. Ordenaban y limpiaban su casa, cuidaban de sus hijos y preparaban la comida. Una distinción entre lo femenino y masculino fue explicitada por Estefanía (9) y otra de las niñas al describir los quehaceres de la gente del barrio: los hombres se juntaban, tomaban cerveza y se drogaban mientras que las mujeres limpiaban la casa y cuidaban los hijos. La mirada negativa sobre estos hombres, o las mujeres que no cumplían con la representación de madre y ama de casa se profundizaba en los “chismes”. Como parte de un modo de comunicación frecuente en el barrio se construía un relato moralmente cargado que valorizaba entre el bien y el mal lo que otras personas hacían o dejaban de hacer. Como en otras ocasiones, tales valoraciones podían mitigarse en el discurso al continuar una conversación para dar lugar al reconocimiento de pluralidad en las prácticas y los sujetos. Pero esta pluralidad no necesariamente llevaba a problematizar o disolver

⁸² La autora repasa en las modificaciones de las dinámicas domésticas que tienen lugar en aquellos hogares integrados por personas mayores, desde y hacia quienes se produce un intercambio de cuidados. Bravo Almonacid da cuenta además del papel central de las mujeres en esos procesos generadores de bienestar donde considera por tanto indispensable pensar la dimensión de género.

estereotipos que reproducían e imponían los significados y valores que constituían el *sistema de relaciones de género* signado por la desigualdad (Morgade, 2001).

2.1.5. El carácter relacional y situado de la edad

Podemos reconocer momentos donde los niños ubicados por otros en una posición etaria se desmarcaban ubicándose de otros modos en esas situaciones. Y por supuesto, luego podía pasar que usaran la “antigua” posición en otro contexto. Esta dinámica situada y relacional de la edad permite referirnos a su performatividad, a la “puesta en escena” que se desarrolla en el encuentro con otros y que se organiza en base a criterios etarios.

Así como se dejaba de ser “chiquito” adquiriendo habilidades e intereses, ganando permisos o asumiendo responsabilidades, algo semejante ocurría cuando se iba dejando de ser niño. Nuevos roles se desempeñaban en la relación con otros, reconociendo diferencias o semejanzas que buscaban imitarse o contrastarse. El enunciador marca su lugar, toma distancia de las prácticas que caracterizan a quienes son menores y se ubica a sí mismo señalándose –con orgullo- mayor. Daniela (11) por ejemplo, ubicándose a sí misma se había negado a ir a la plaza conmigo y un grupo de niños aduciendo que ya era “grande para esas cosas”. Otro ejemplo puede ser cuando en la Casa de los niños en presencia de los educadores o en su propia casa cuando estaban su madre o hermana mayor, René (10) demandaba atención o pedía ayuda requiriendo cuidados. Actitudes que no tenían lugar cuando ella quedaba al cuidado de sus hermanos y primos más chicos, a quienes daba advertencias o retaba como los adultos hacían con ella.

Como mencionamos anteriormente, la edad es una categoría no solo relacional sino además situada en un contexto. Allí las clasificaciones etarias cobran sentido enlazadas a los modos particulares en que la cultura es construida generacionalmente (Feixa, 1998). Esta construcción forjada desde las posiciones etarias establece marcas que funcionarán como anclajes identitarios. Florencia Gentile refiere a este mecanismo como una “ontología negociada”, aquella que han de realizar

“los actores mismos en las propias interacciones organizadas en relación a los marcos de referencia locales, en tramas de relaciones donde las clasificaciones etarias se intersectan con las clasificaciones y desigualdades de clase y género” (Gentile, 2014:56).

Bruno (9) por ejemplo, no tenía permiso para hacerse un piercing como tenían su hermano de 15 años, pero buscando acercarse a esa estética (que compartía con otros jóvenes), el

niño se pegaba en distintos lugares de la cara una especie de aros de papel que los imitaba. Una tarde Ángel (14) llevó a su hermano menor a una actividad en la Casa de los niños, a donde ingresaron igualmente peinados con gel hacia delante, el pequeño mostraba orgulloso cómo lo había acicalado su hermano adolescente acorde a su criterio estético. Identificamos otros ejemplos, cuando desde pequeñas las niñas “se aprendían” (aludiendo que nadie les había enseñado), las letras y pasos de baile de las canciones de moda que se escuchaban a menudo desde los teléfonos celulares de los adolescentes. La estética de los niños mayores que comienzan a preocuparse por su aspecto es igual o muy similar a la de muchos jóvenes del barrio. Este cuidado de la apariencia personal es uno de los elementos que muestra la transición hacia un nuevo enclasmiento en el sistema de edades, no solo por empezar a ocuparse uno mismo del propio cuerpo y su presentación, sino por la búsqueda de estéticas "de más grandes" con las cuales señalaban su cambiante posición etaria, identificándose con ellos como vimos anteriormente.

Sumarse a las actividades de los mayores habilitaba nuevos repertorios para los niños, pero los modos en que eran significados o valorados podían no ser los mismos. Un grupo de mujeres jóvenes sentadas frente a la escuela observaban a todos los que pasaban caminando mientras intercambiaban comentarios. La hermana menor de una de ellas se sentó a su lado en la misma actitud y se quedó escuchando la conversación. Las adolescentes continuaron la charla con idéntico entusiasmo sin dejar de prestar atención a los chicos que pasaban delante de ellas pero en un momento la niña abandonó la charla para dirigirse a los juegos infantiles. ¿Hasta qué punto aquella actividad aparentemente compartida era significativa de manera semejante por la niña y las otras chicas?. El relato de otro momento muestra también que la participación de personas de distintas edades en una misma situación no siempre implicaba experiencias semejantes. Sentados alrededor de una mesa en “la Casita” estaban Quique (8), su hermana Guillermina (5), Ángela (11) -que había sido “novia” del hermano mayor de ambos-, y su amiga Milagros (11). Mientras pintábamos con témperas percibí que había algo que los inquietaba, Quique hizo un comentario al oído de Ángela que empezó a llorar y luego de un instante partió hacia el baño seguida por Milagros. Preocupada fui tras ellas, pero no quisieron contarme qué había sucedido y no insistí. Cuando regresé a la mesa, Guillermina me explicó que se había “cortado” y lloraba porque le dolía, “le salía sangre”, agregó. Casi en superposición, Quique relató que su hermano quería dejar de ser novio de Ángela, “Toto le cortó, por eso llora” sintetizó su explicación. La misma palabra para ambos niños remitía a sentidos que

estaban diferencialmente disponibles desde las experiencias de vida de cada uno. Los tres años que separan las edades de Quique y Guillermina no bastaban para explicar su distinta comprensión del hecho. Además del género, la proximidad etaria entre los hermanos varones y el integrar el mismo grupo de amigos, brindaba herramientas interpretativas comunes a Quique y Toto (11). En relación a la posición social de las personas se delinearán fronteras de sentido, mostrando así la producción etaria de cultura, o de otro modo, la producción de cultura desde la edad. Lejos de referir aquí a potenciales “culturas etarias”⁸³, interesa señalar los sentidos diferencialmente producidos, disponibles o interpretables según las edades (en intersección con otros clivajes) que presentan la cultura⁸⁴ como otro campo donde se juega la construcción y disputa de alteridades etarias (Kropff, 2011).

Sabemos que la edad es uno de los clivajes que moldean los sentidos que otorgamos al mundo. De allí que una misma situación puede ser significada de distintas maneras entre niños menores y mayores, jóvenes, adultos y ancianos. También que las clasificaciones etarias ordenan relaciones de formas particulares que podemos desentrañar de manera relacional y situada. Además, como mostramos en varias de las escenas de las páginas previas, las distintas representaciones sobre la infancia entran en tensión con las dificultades de reconocer las experiencias concretas de los y las niñas. En el próximo capítulo profundizaremos en esas representaciones, pero antes veamos cómo la cuestión etaria interviene en la organización de la vida del hogar y en el barrio.

2.2. Organización doméstica, dinámica barrial: la infancia en el centro

En esta sección nos focalizamos en analizar la edad como organizador de la cotidianeidad familiar y distribuidora de roles y tareas. Consideraremos la familia como unidad de análisis porque ocupaba un lugar central en la vida de los niños, y porque ellos eran parte

⁸³ La discusión en torno a las “culturas infantiles” o “juveniles” fue abordada en la introducción a esta tesis

⁸⁴ Recuperamos los debates sobre el destino del concepto de *cultura* que se reabrieron en la antropología la pasada década para echar luz sobre los procesos de construcción y empleo de significados compartidos. Sherry Ortner (1999) en su texto clásico, aborda la cultura en tanto sistemas de significados susceptible de ser interpretados. La cultura refiere entonces a una configuración particular de sentidos compartidos, de significados que se entran en sistemas en virtud de una interacción social sostenida, que no establece límites pero sí traza fronteras de sentido (Bruman, 1991). Ortner (1999) afirma que la cultura es tanto la base de la acción como aquello sobre lo cual se actúa y su aseveración es ampliada por Grimson y Semán aludiendo que “Hay sujetos, hay agencia, hay historia y, por lo tanto, la acción puede ir más allá de la propia base cultural, introduciendo una grieta, una fisura, siendo protagonista de cambios socioculturales”. “Cultura es siempre historia agencia y poder, disputa y alteración” sintetizan los autores (Grimson y Semán 2005: 9).

activa en su reproducción⁸⁵. En el capítulo 1 presentamos las características de un día “típico” y un “día de fiesta” para analizar la sociabilidad infantil donde las actividades diarias de los niños/as conllevaban traslados, usos del espacio público e interacciones que imprimían además, particularidades a la dinámica familiar y barrial. Dedicaremos a esta centralidad infantil la primera parte del apartado para luego centrar la atención en los lugares que en el contexto doméstico estaban disponibles y desempeñaban quienes eran niños en El Mate.

La escuela era una de las instituciones que organizaba la cotidianeidad de los niños y delineaba los tiempos y espacios familiares. Durante el año lectivo, el día en el barrio comenzaba temprano para despertar a quienes asistían al turno mañana. Los chicos entraban a la primaria a las 8 y junto a ellos amanecía la familia. Algunos desayunaban en sus casas, pero la mayoría lo hacía en la escuela porque había servicio de comedor. Las instituciones escolares eran el centro de la actividad barrial a esas horas⁸⁶, como también las paradas de colectivo para quienes se trasladaban a trabajar o iban a las “escuelas del centro”. Un poco más tarde los alrededores de las instituciones educativas se poblaban de “nenes” que llegaban a los jardines de infantes, siempre de la mano de alguien mayor que ellos. Era frecuente que los niños de distintas edades se trasladaran juntos, muchas veces acompañaban a los hermanos más pequeños al jardín para luego entrar a “su escuela”. En el horario de salida realizaban el camino inverso, pasaban por el jardín y regresaban al “barrio” con sus amigos y hermanos. A veces una persona mayor pasaba a retirarlos. Las puertas de las instituciones educativas se convertían en lugares de encuentro e intercambio entre quienes acompañaban o iban a buscar a los niños. Un ejemplo de ello fue el de una mamá y sus hijos para quienes llegar a la escuela requería caminar un largo trecho y les llevaba más tiempo si lo recorrían empujando el carrito del bebé. En lugar de irse y regresar para retirar a los niños, la mujer y los hijos pequeños permanecían en las cercanías junto a otras mujeres hasta el horario de salida. Otro ejemplo era protagonizado por las

⁸⁵ En el capítulo 5 de esta tesis exponemos nuestras concepciones en torno a la familia y el parentesco. En acuerdo con Bourdieu entendemos que la familia es una construcción socio-histórica, una “ficción bien fundamentada” (Bourdieu, 1994:137). Referimos así a las relaciones dinámicas y en continuo cambio que a partir de situaciones concretas dan cuenta de los modos en que el parentesco “se hace” y es significado de modos particulares (Carsten, 2004).

⁸⁶ En la zona existen instituciones correspondientes a los niveles educativos inicial, primaria, secundaria y adultos. Todos ellos son de gestión estatal, gratuitos y dependen de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

El rápido crecimiento poblacional de la zona junto a la expansión de la obligatoriedad educativa (Ver nota nº 107) hicieron que los “bancos” disponibles resulten insuficientes mayormente en lo que respecta a los niveles inicial y secundario. La preocupación de algunos adultos fue manifiesta al mencionar que no consiguen “lugar” para que sus hijos pequeños asistan al jardín en el barrio, más aun remarcando las dificultades económicas y en la organización familiar que involucraría trasladarse diariamente fuera del mismo.

adolescentes que se ocupaban de retirar a los niños y se apuraban para llegar muy temprano a la puerta de las escuelas, así podían encontrarse con amigos y permanecer charlando hasta el horario de salida. La institución escolar se presentaba entonces como un espacio de sociabilidad para los niños tanto como para otros integrantes de sus familias.

Muchos de los niños de este sector socio-económico asistían diariamente a la ONG. Junto con la escuela, los padres reconocían en "las Casitas" la posibilidad de extender el tiempo para dejar a sus hijos al cuidado de otras personas en quienes confiaban. Los chicos que iban a "la Casita" a la mañana y a la escuela a la tarde, también arrancaban el día temprano. Mochila en la espalda y guardapolvo guardado para después, llegaban con caras de sueño a la organización para acomodarse en la larga mesa del desayuno. Quienes se quedaban en casa durante la mañana, aprovechaban a dormir un rato más y muchas veces debían colaborar en la limpieza del hogar, tarea de la que se ocupaban en menor medida si tenían una hermana adolescente sobre quien recaían las mayores obligaciones domésticas.

Pasadas las 11 de la mañana el barrio se activaba nuevamente, algunos niños iban a hacer los mandados, comenzaban a sentirse los olores de guisos y tucos, y en el interior de las casas las madres, o en ocasiones hermanas mayores, preparaban la comida. Algunos niños comían en sus casas y partían a la escuela, otros salían más temprano para ir al comedor escolar, y había quienes almorzaban dos veces, primero en el comedor de un templo cercano (al que referimos en el capítulo 1) y luego en la escuela. Desde la "Casa de los niños" se iban caminando acompañados por un educador rumbo a la institución educativa. Se cruzaban con quienes iban en sentido opuesto hacia "la Casita", y a veces los hermanos que iban a distintos turnos se "pasaban" guardapolvos o útiles porque habían quedado olvidados, o en sus casas no alcanzaba el dinero para que cada niño tuviera sus cosas.

Tras el mediodía, luego de la entrada al turno tarde de la escuela, el barrio permanecía silencioso junto al letargo de los pocos habitantes que circulaban las calles. Los negocios cerraban sus puertas, y los vecinos que se encontraban en la zona se resguardaban en sus casas del frío invernal o las altas temperaturas del verano. La salida de la escuela marcaba el reinicio de las actividades para quienes se desplazaban a retirar a los niños, y junto a ellos la apertura de negocios, la instalación de ferias organizadas sobre las veredas y las salidas para hacer mandados. Nuevamente, el horario de los espacios infantiles y de los niños como sus principales usuarios, establecían parte de la temporalidad del barrio.

A media tarde los niños terminaban sus actividades diarias en las instituciones y regresaban a sus casas para salir nuevamente. Las calles se volvían a poblar. Hasta el final

de la tarde los chicos permanecían entre pares reunidos en veredas, esquinas o la entrada de alguna casa, iban y venían, entraban y salían de las viviendas usando los espacios públicos de “sus barrios” como mostramos en el capítulo 1. Algunos días cargaban las jarras para buscar la merienda en las copas de leche.

Los días de lluvia la dinámica del barrio era algo diferente. Las personas intentaban permanecer en sus casas incluidos los chicos que esos días solían faltar a la escuela. Ellos contaban su ausencia escolar diciendo que sus madres no los dejaban ir porque se mojarían o que las maestras les habían dicho que no fueran porque se iban a enfermar. Las respuestas más frecuentes tenían que ver con la inaccesibilidad por el estado de las calles y la ausencia de veredas: los charcos y barriales que se apropiaban de las calles tornaban imposible llegar a la escuela con el calzado seco, y menos aún limpio.

Alrededor de las 18 horas el movimiento se profundizaba con el fin de la jornada laboral y el regreso a sus casas de quienes trabajaban afuera del “barrio”. Además era el momento en que muchas mujeres, habiendo terminado con sus labores diarios, aprovechaban a visitar a sus vecinas, tomar unos mates y contarse las novedades. Al caer la noche los niños sabían que se terminaban sus permisos para estar en la calle e iban regresando a sus hogares donde cenaban, veían televisión y se iban a dormir. En algunos casos en sus propios colchones y otras, como en el caso de Poli (9) y sus tres hermanos, en una cama de dos plazas que compartían también con su mamá.

La diferencia entre días laborales y fines de semana era marcada en el barrio. Una de las señales que indicaban la llegada del sábado era la música a alto volumen que salía de las casas. Cumbia, reggaetón, chamamé y algún programa de radio se mezclaban entre sí desde horas de la mañana. Hacia el mediodía del sábado los varones adultos regresaban de sus trabajos, mayormente en la construcción y ya se quedaban en el barrio. Muchos de ellos aprovechaban el tiempo de descanso del trabajo remunerado para avanzar en la construcción de sus propias casas. Las familias que tenían algún dinero al llegar el fin de semana solían salir a pasear. A veces los adultos llevaban a los niños a la plaza del barrio y cuando podían el destino elegido era “el centro de la ciudad”, donde las plazas Moreno y San Martín, ubicadas en el casco fundacional eran de los destinos preferidos, a los que se sumaban “el bosque” y “Mc Donald’s”. Las playas del Río de la Plata, en las localidades vecinas de Berisso y Ensenada, también eran lugares elegidos para ir a pescar y pasar el día. Otras familias permanecían en el barrio y se reunían entre parientes. A veces los niños

se trasladaban a la casa de uno de sus padres si no vivían juntos o iban de visita a lo de los abuelos por el fin de semana.

Para muchos chicos que se trasladaban solos por el barrio, los “días de fiesta” se volvían especiales no sólo por los eventos en sí, sino también por la presencia de sus familias en “sus” espacios, cosa que no ocurría con frecuencia. Como mencionamos también en el capítulo 1 éstas eran de las pocas situaciones que reunían a los adultos del barrio (mayormente a las madres) ya que los encuentros en sus propias casas o veredas en general sólo tenían lugar entre familiares y amigos. La constitución familiar y la posición etaria de sus integrantes influía en la temporalidad y espacialidad de todos ellos, así como los vínculos y actividades que estas habilitan. Enfocando en los niños y niñas dedicamos el próximo apartado al análisis de los lugares por ellos desempeñados en el contexto doméstico. Como mostramos, la edad de todas las personas se delineaba en esas experiencias tanto como en la relación establecida con diversas instituciones que enfocamos en el apartado siguiente avanzando el capítulo.

2.2.1. Lugares de los niños en el contexto doméstico

En sus casas, en el marco de las relaciones de parentesco, los chicos ocupaban determinadas posiciones, desempeñaban roles que delimitaban y eran delimitados por un lugar social para la infancia. Ni exclusivos ni excluyentes de los niños con que trabajamos, los lugares sociales que describiremos están efectivamente disponibles para ser usados – ocupados y transformados- por ellos, integrando su experiencia infantil. ¿Qué posiciones ocupaban los niños en el ámbito doméstico? ¿Qué roles y relaciones implicaban? Interesa puntualizar nuevamente que se trata de posiciones relacionales que decidimos mirar enfocando en y desde los niños.

a. “Ver por los hijos”. Niños que son acompañados

Los sentimientos hacia los niños se vinculaban muchas veces a la responsabilidad por su cuidado, que “estén bien” se presentaba como deseo e impulsaba las tareas cotidianas justificando el esfuerzo diario, “lo hago por ellos”. “Estar con” los niños era por las mujeres presentado como prioridad, era un valor en sí y por tanto impedimento por ejemplo, para realizar tareas remuneradas fuera de la casa. Ya mostramos en varios pasajes los modos en que el estar con los niños ubicaba moralmente a los adultos y mayormente a

las mujeres, pero nos interesa volver sobre los sentidos de ese “estar”. ¿Qué implica esa expresión? ¿Cómo se está?, es ineludible la referencia a la presencia en el espacio, en un sitio próximo al de los niños donde potencialmente puedan encontrarse, reconocerse cerca, saber que ante cualquier eventualidad uno puede recurrir al otro. El lugar de encuentro entre los niños y quienes cuidaban de ellos solía ser la casa. Allí era donde la madre o hermanos mayores “estaban” y a la presencia se sumaban responsabilidades que tenían que ver con la regulación del tiempo y del espacio doméstico. Aunque los hermanos mayores se ocupaban del cuidado de los más pequeños (rol que abordaremos a continuación) la presencia materna imponía otras características a la dinámica de la casa. Nos interesa desarrollar este tema a partir de dos situaciones que pasaré a relatar.

La primera ocurrió en la vivienda de Griselda y sus hijos una tarde en que los hermanos menores se encontraban bajo el cuidado de las mayores porque la mamá había salido. Eran las tres de la tarde y las niñas, de 13 y 11 años, pelaban papas para freírlas. Sobre la mesa estaban los platos de la cena del día anterior, alguna carpeta y útiles escolares. Había objetos tirados en el suelo con los que jugaba el niño de 2 años que andaba descalzo. La hermana bebé dormía en la habitación con el televisor prendido y cada tanto iban a verla o pedían al que estuviera cerca que le diera alguna palmada. Entraban y salían de la casa niños vecinos con sus hermanos. En un momento mostré las fotografías que había llevado impresas para trabajar con ellos, pero lejos de seguir mi propuesta, las imágenes comenzaron a ser repartidas entre ellos según sus protagonistas (Ver Anexo). Las fotos generaron peleas entre ellos, y las niñas mayores se impusieron sobre los demás con gritos y golpes a su hermano Daniel (8). La sensación de incomodidad fue aún mayor cuando volvió la madre de los niños dueños de casa, que luego de saludarme comenzó a retar a los presentes por el desorden. Responsabilizó a las niñas mayores diciendo que ella volvía de trabajar, y la casa estaba igual que cuando se fue, el volumen de su voz iba en aumento. Todos se sintieron interpelados e incluso los primos y vecinos presentes colaboraron en la recolección de objetos desparramados. Luego de ese movimiento que estableció otra dinámica en el hogar, la mujer pidió a una de las hijas que calentara agua y me invitó a tomar mate. Los niños se fueron acercando a la mesa, algunos me pidieron hojas para dibujar, otros mostraron las fotografías a la mamá y la tarde finalizó en charlas con la mujer y los niños que entraban y salían de la casa intercambiando anécdotas.

La segunda situación tuvo lugar en otra vivienda cercana donde residían cinco hermanos, la mayor de 15 años, y los cuatro menores de entre 13 y 7 años. En el mismo predio se

ubicaba una casa donde vivía la madre de todos ellos y la pareja más reciente de la mujer. Era variable el papel que desempeñaba la mujer respecto de todos sus hijos, con momentos o situaciones de mayor presencia y otros donde los niños quedaban bajo el cuidado de su hermana mayor. Fue en uno de esos períodos cuando un mediodía al tocar la puerta, nos atendió Oscar (13 años) por la ventana del dormitorio donde hasta momentos antes seguía durmiendo junto a sus hermanos. Gimena, la mayor, había salido a trabajar unas horas limpiando en lo de una vecina, y quienes quedaron en la casa no habían seguido sus indicaciones. Los niños, librados a su voluntad y posibilidades no lograron levantarse temprano para asistir a la escuela, y sin otra pauta de actividad, seguían en la cama.

La presencia en el hogar de la madre, de un hermano u otro pariente mayor que se responsabilizara por los niños modificaba la dinámica doméstica. Había cuestiones que estaban fuera del ámbito de lo pensable por quienes eran más pequeños, que no se ubicaban entre sus prioridades ni responsabilidades y por tanto no eran por ellos atendidas, requiriendo para su realización de la presencia de otro que sí lo hiciera por y para ellos. En tanto niños, no se esperaba socialmente que fueran ellos quienes asumieran tales compromisos. Además ha de ponerse en consideración el componente psico-biológico del desarrollo infantil, en tanto los requerimientos de cuidados dependen en parte del momento de la vida en que las personas se encuentran. Por uno y otro motivo una persona que asumiera esa responsabilidades en el contexto doméstico se volvía imprescindible.

La figura del adulto (mayormente la madre) en su posibilidad de mirar, atender, ordenar, guiar y mantener determinada dinámica era la que prevalecía en las expectativas de las personas con que trabajamos. Por eso era la presencia materna, “el estar”, la que daría lugar a que los niños “tengan infancia” y no “agarren el mal camino”, como nos han manifestado. El tiempo junto a los niños era valorado positivamente en relación a su cuidado y crianza, pero no era lo mismo “estar todo el día sentada, esperando” que “ver por los hijos”. Esta expresión remitía al deber ser materno y paterno, es decir, estar al tanto de los requerimientos y necesidades de los niños, y eventualmente ubicarse en un lugar relegado si así era necesario para lograrlo.

El relato de los días de muchas mamás se organizaba en torno a los niños. Despertarse temprano, preparar para ir a la escuela, limpiar la casa y lavar ropa, hacer la comida, buscar a los chicos de la Casita. Los fines de semana, podían incorporarse otras actividades a la rutina, y allí también los niños ocupaban un lugar central. Estos días los hombres adultos tenían mayores posibilidades de compartir actividades con su familia.

La experiencia infantil, el lugar social destinado a ser niño requería de una compañía adulta o de alguien mayor que “vea por ellos”, que esté. Se trataba de una presencia que organizara tiempos y espacios en función de un criterio de cuidado y crianza. Como describimos, los sentidos sobre esas prácticas eran variables y entraban en tensión por ejemplo cuando “cuidar bien” era distintamente conceptualizado entre las personas (familiares, trabajadores de las instituciones, etc.) intervinientes en la socialización infantil. Observamos que la presencia adulta establecía diferencias en la dinámica del hogar respecto de las prácticas de los niños y esto matiza las representaciones de “abandono” que eran leídas desde algunas instituciones que trabajaban con los niños.

b. Niños que acompañan, niños que impiden

La presencia de los niños era valorada por las mujeres que se sentían acompañadas durante los largos tiempos en el hogar. Sus discursos señalaban igualmente los sacrificios que ellas realizaban cuando la presencia de los niños impedía o dificultaba realizar ciertas actividades fuera de la casa porque era importante estar. O cuando el “ver por los hijos”, trabajado en el apartado anterior, implicaba como contracara un corrimiento de sí mismas.

El valor de los hijos como una “compañía” para las mujeres fue por ellas enunciado en reiteradas oportunidades como cuando Griselda contaba que charlaba con sus hijas mayores que se “contaban las cosas” y tomaban mate, o cuando Mirta había pedido a sus hijos que faltaran a la escuela para que se quedaran con ella. “A mí no me gusta estar sin los chicos. Cuando están acá (en la casa) me hacen renegar pero cuando no están me aburro...” relataba una mamá el “apego” que sentía con sus hijos.

“Antes salía mucho, después tuve los hijos y bueno... ya cambia la vida”, “jugaba a la pelota, teníamos un equipo y entrenábamos, todo” “Trabajaba, ahora no, no me dan los tiempos, tenés que dejar mucho tiempo los nenes solos ¿viste? y no, con un bebé no podés”. “Quedar embarazada” y ser madre implicaba para las mujeres un cambio en sus trayectorias, que conllevaba un nuevo sentido a sus vidas, como ciertos impedimentos.

En ocasiones, en la estima hacia los niños se figuraba la relación con un hombre al que se amaba o amó. Muchas veces el “padre de mis hijos” era una figura en el hogar que aunque se deseaba, se encontraba ausente. Los hijos eran una de las formas en que esa pareja “estaba”. Y si los hombres podían “conseguirse” o perderse, con los niños difícilmente eso ocurría, los lazos eran mucho más fuertes. Todas las mujeres adultas que conocimos tenían

hijos y en torno a ellos organizaban sus días. “Ellos son mi vida” sintetizaban el valor del hogar y los niños en su propia existencia.

A diferencia de las mayores, las mujeres madres más jóvenes, no necesariamente habían vivido en pareja. En muchos casos, no habían dejado de convivir con su familia de ascendencia y en varias oportunidades los hombres no habían tenido vínculo alguno durante el embarazo o la crianza de los niños. En esos casos vislumbramos que era central el sentido de los niños como creación propia que daba sentido a la vida de las mujeres. Por eso “Mía” era un nombre difundido que recibían muchas niñas, “sus niñas”.

La densidad del vínculo cotidiano entre las madres y sus hijos, sobre todo cuando las mujeres no trabajaban fuera de sus casas también generaba cansancio. En diversas ocasiones las mujeres pusieron en palabras cierto hastío de su cotidianeidad: “Él es más andariego, más histérico es este pibe, eso es lo que tiene. Le voy a conseguir un colegio de mañana, tarde y noche, ya dije, es insoportable” expresó Hilaria mientras el pequeño de 5 años junto a su hermano menor se movían jugando sobre el sillón donde yacía la mujer. Mirta por su parte, señaló que debía suspender nuestra conversación porque tenía que atender a sus hijos “están terribles, no crecen más”. El sacrificio de “pelearla” por el bienestar de los niños, donde las condiciones de vida lo hacían dificultoso, y más aún “estando sola” se sumaba al cansancio que implicaba la maternidad a tiempo completo.

Así podemos señalar que la maternidad era transitada entre el valor de la presencia de los hijos y el orgullo sentido por la atención dedicada por las mujeres, y cierto pesar con que era vivida esa responsabilidad.

c. Niños cuidadores

Los niños son sujetos de cuidado tanto como cuidadores, desde los 3 o 4 años asumían esta responsabilidad que iba adoptando distintas características a medida que crecían. Muchas veces desempeñaban este rol ante la presencia de niños más pequeños, pero también cuidaban a los mayores.

Cuando los adultos no se encontraban presentes, o cuando ellos lo pedían, las responsabilidades por el cuidado de los niños se desplazaban y recaían muchas veces en los hermanos mayores. De ellos se esperaba que preparen la comida, abriguen y pongan calzado a los más pequeños, que los lleven a las Casitas o a la escuela y que supieran a dónde estaban. En ese movimiento los niños ocupaban otras posiciones. Una niña vecina

de René contaba que le gustaba cuidar a sus hermanos pero “no cuando se portan mal” eso hacía que la tarea se volviera cansadora porque tenía que buscar estrategias para que los niños “hicieran caso”⁸⁷. Lograr que los hermanos menores asistieran a la escuela era una de las tareas más difíciles cuando los pequeños se negaban a ir, y cuando las palabras no alcanzaban para convencerlos, empezaban las súplicas, los gritos y a veces llegaban a empujarse o violentarse físicamente. Era alta la presión sobre los mayores por cumplir con la tarea asignada: “dijo mamá que vayas, se va a enojar cuando vuelva y si no vas me va a retar a mí” se atemorizaba Gimena (13).

En este desplazamiento de roles reconocemos algunas características del ejercicio de la autoridad. Cuando los niños asumían la responsabilidad de cuidar de los más pequeños, de mantener cierto orden o asegurar que se realicen ciertas actividades, la llevaban adelante valiéndose de los recursos conocidos, es decir, de aquellos que empleaban sus mayores (ya sea padres, educadores o docentes), y que tal vez por ello resultaban en ocasiones efectivos cuando eran utilizados por los niños. Veamos algunos ejemplos:

Una tarde en que Rosa mostraba fotos, su hermana pequeña insistía en participar y eso molestaba a la niña que buscó primero disuadirla con engaños, luego solicitó a la mamá que la retara y en última instancia la atemorizó con contarle al papá. Antes de irnos la madre de las niñas se acercó a saludarnos pidiendo disculpas por el comportamiento de la pequeña a quien se dirigió “mirá que le voy a contar a tu papá y él te va a pegar”. En otra situación una mujer advirtió a su hija en la plaza “Si no dejás de hacer eso nos vamos a casa”; valiéndose de una estrategia semejante René intentó que su hermano dejara de molestarla: “le voy a contar a mamá cuando vuelva”. Las amenazas eran un recurso habitual en las relaciones de cuidado y regulación de la conducta de los niños empleadas por los mayores y niños cuando debían cuidar o buscaban ejercer autoridad.

En otros casos los gritos y retos eran una opción a los fines de lograr el comportamiento deseado. Aunque estas prácticas eran enumeradas entre aquello que no les gustaba a los chicos⁸⁸ ellos mismos las empleaban. “Te dije que me des la mano para cruzar” le gritó Poli (10) a su hermano pequeño que terminaba de llegar a la otra vereda y lo agarró con fuerza para que el pequeño no lograra soltarse. Observamos entre los niños que las

⁸⁷ En el apartado e) retomamos el análisis de la participación de los niños en la organización doméstica.

⁸⁸ En las entrevistas y conversaciones mantenidas con los niños, la pregunta por aquello que les gustaba y no, solía estar presente. Las respuestas eran tan diversas como habilitaba la amplitud del interrogante. En varias oportunidades los chicos con que trabajamos aludieron a la relación entre adultos y niños, por ejemplo al mencionar que no la querían a una docente porque “es muy gritona” que un educador “es buenito, siempre habla, habla” o que en el barrio “hay chicos que les pegan”, y eso no les gustaba.

agresiones físicas, golpes o tironeos eran modos de imponer su voluntad o retar por un mal comportamiento. Si bien siempre manifestaron actitudes reprobatorias hacia esta forma de violencia, era un recurso que también empleaban al ocupar el rol de cuidadores⁸⁹.

A veces los niños cuidaban a los adultos. Registramos que esos cuidados emergieron cuando por distintos motivos los mayores se encontraron en una posición desfavorable ante los ojos infantiles. Podemos mencionar las atenciones (hacer de comer, alcanzar todo lo que necesitara, acomodar la postura) que recibía Hilaria de parte de sus hijos Daniela (11) y Gaspar (6), por tener una dolencia en una pierna. Otras veces fueron situaciones leídas como violentas las que motivaron las acciones de los pequeños como relataron Griselda y sus hijos al recordar cuando vivían con un tío: “me pegaba, todo” mencionó Griselda, tras lo cual René recordó: “Yo lloraba, yo lloraba si, algunas veces ¿no mami?. Es mi padrino, algunas veces yo lloraba y no le pegaba, ¿no ma?”. Llorar era la estrategia de la niña para proteger a su mamá de las “cosas feas” que no quería recordar⁹⁰.

En diversas situaciones, los niños me ubicaron en una posición desventajosa, ocupando en el vínculo conmigo el rol de cuidadores. Más de una vez al bajar el sol Daniel me alertó al respecto y señalando la ventana me indicaba que se estaba haciendo de noche, y que por tanto debía volver a mi casa. Las veces que eso sucedió, Carolina y sus hermanos decidieron acompañarme las dos cuadras que separaba la parada del colectivo de su casa. Una mañana en la biblioteca de la Casita por evitar que dos niños se pelearan entre sí uno de ellos dirigió un golpe hacia mí. Tras esto una de las niñas presentes se acercó y me abrazó como consolándome e inmediatamente después otra de ellas se acercó para bajarme la remera y taparme la espalda que había quedado descubierta.

Viviana Zelizer (2005)⁹¹ enfoca el cuidado que realizan los niños visibilizando las formas que puede adoptar y las relaciones involucradas en cada una de ellas. En el marco de un

⁸⁹ No pocas veces esto me generó incomodidad al constituir una práctica diametralmente opuesta a mis concepciones de cuidado y relación entre las personas en general y con los niños en particular.

⁹⁰ La lectura que la niña hace de la situación y su propia respuesta ante ella nos encuentra ante los sentimientos como una de las dimensiones en que se produce la socialización infantil. Afectos, emociones y sentimientos, constituyen dimensiones de la experiencia que retomamos en tanto categorías culturales (Fonseca, 1995a, Rezende e Coelho, 2010). “Entender la particularidad de estas construcciones culturales (...) enfrenta el desafío eternamente renovado de reconstruir el contexto específico de los sujetos en cuestión” (Fonseca, 1995a:87). Esto implica abordar los modos de experimentar y expresar sentimientos y emociones, así como el lugar que se da a los sentimientos en la constitución de vínculos sociales entendiendo a su vez que las experiencias subjetivas están ancladas en gramáticas culturales.

⁹¹ Valeria Llobet (2012) realiza una traducción del texto “The Priceless Child Revisited” (Zelizer, 2005) contextualizando los aportes de la autora sobre el trabajo infantil y los procesos que llevan a que la infancia como institución social sea valorizada y adquiera significados socialmente legitimados.

texto que busca contribuir a los estudios sobre el trabajo infantil Zelizer se pregunta si el cuidado que realizan los niños califica como “trabajo”. La autora argumenta que

el significado y consecuencias del trabajo infantil depende del contexto social en el que ocurre. Entendiendo como “contexto” la red de relaciones sociales en que esos esfuerzos infantiles tienen lugar (Ibíd. Traducción de Llobet, 2012:328. Comillas de la autora).

En su análisis la autora se vale de una definición de trabajo que entiende como

“esfuerzo que produce valor de uso transferible”, que permitirá sortear los límites artificiales entre lo privado y lo público, lo moral y lo económico, e identificar con mejor claridad los principios de variabilidad del hecho que “significado, organización, contribución y compensación del trabajo infantil varía sistemática y drásticamente de un contexto social a otro” (Ibíd. Comillas de la autora).

Desde nuestra conceptualización de cuidado, que consideramos en un sentido amplio y definimos a partir de prácticas concretas, creemos que no todas las formas de cuidar por nosotras señaladas quedarían comprendidas dentro de la noción de trabajo expuesta por estas autoras. En particular dudamos que las actitudes de defensa y protección que presentamos en los párrafos previos puedan ser así definidas. Otras prácticas, como las atenciones brindadas a los hermanos más pequeños o a los adultos con alguna desventaja física podrían pensarse desde las consideraciones de Zelizer (2005) y como formula la autora su significado y consecuencias dependerán de las relaciones sociales en que tienen lugar. En particular nos interesa señalar que al desempeñarse de este modo, los niños participan de la organización social del cuidado (Esquivel, Faur y Jelin, ; Faur 2014) y así contribuyen en las estrategias de reproducción familiar que abordamos en el capítulo 5.

d. Niñas cuidadas

La preocupación por los niños era diferencial según su edad, también según el género. La atención sobre las niñas era mayor, y aumentaba a medida que crecían. Esto daba lugar a que los límites de las casas y los controles sobre las salidas se volvieran más rígidos.

Relatando las mudanzas de su familia, Griselda manifestaba la comodidad de su nueva vivienda mencionando que allí era más tranquilo. En el campito donde vivían antes “los fines de semana se juntan los hombres a tomar, y yo tengo dos hijas mujeres” mencionó como si el argumento fuera evidente. Los temores que Griselda tenía respecto de sus hijas contrastaban con su reacción ante las salidas y prácticas de sus hijos varones. Esto se hizo evidente cuando Ramón, el vecino de su nueva casa señaló la amistad que lo unía con Leandro (3) “el viene y se sienta en la ronda de hombres cuando nos juntamos a tomar,

somos amigos, ¿no?” aseveró el hombre chocando su mano con la del pequeño. Independiente de la relación de “conocidos” que Griselda tenía con Ramón (era cuñado de una amiga cercana) para ella era impensable que sus hijas puedan acercarse a tales espacios. En este caso independientemente de la edad, era el género el que dictaba la posibilidad de participar de esos espacios exclusivos de hombres. Estas reuniones resultaban amenazantes para las mujeres y más aún para sus niñas.

Los hombres eran mirados con sospecha, presentados como un “peligro potencial” para mujeres y niños desde una inseguridad basada en una visión sexualizada. Desde las instituciones notamos ese resquemor cuando sobrevolaba la necesidad de “tener los ojos abiertos y estar alertas ante casos de abuso”. Un ejemplo fue el relato de una educadora que al referir a Leandro (3) se explayó sobre una tarde en que su papá había ido a retirarlo de la Casita. “Lo saludó con un beso en la boca, a mí me causó” dijo con aprensión.

Griselda señaló varias veces que a su casa no entraba ningún hombre:

No me gusta tampoco traer gente, hombres a mi casa. Ni que vengan, ni por visita, nada. Yo con Ramón había una discusión grande porque él, ¿viste cómo es él? Simpático así ... y por ahí él venía a casa, a mí no me gusta... (Griselda, 28 años).

Las sospechas y cuidados de las mujeres respecto de los hombres se hicieron extensivas a mí cuando pregunté a Griselda y su hermana por un vecino hombre con quien pudiera conversar en el marco de mi investigación. “No la vas a mandar a hablar con ese” exclamó una de las mujeres, “bueno, pero..., no está bien, ¿quién puede ser?” volvían a preguntarse desconfiando de sus conocidos sin lograr brindarme referencia alguna.

“Los pibes esos que paran en la esquina” eran sujetos de distintas opiniones entre mujeres y niñas. Por un lado, este grupo de jóvenes eran quienes “hacen respetar a los chicos. Ponele, las nenas, que nadie les venga de otro lado a decirles nada, que nadie se pase porque ellos enseguida lo ubican al que se pasó” aseguró Griselda. “Ha habido personas que se han pasado con los chicos y... también ha habido que salir” relataba una mujer. “Pasarse” aludía a la violencia sexual ejercida contra los niños, que era tan fuertemente juzgada por los vecinos como temida. “Se juntaron todos todos los pibes y lo echaron... lo sacaron volando... Así que en ese sentido estoy tranquila yo con las nenas”. En el relato de la mujer, estos jóvenes brindarían cierta seguridad respecto de los niños y niñas. Por otro lado registramos sospechas, cuestionamientos y otros temores respecto de estos jóvenes cuando se pensaba en las niñas mayores y adolescentes⁹². Mirta señalaba: “está bien que a

⁹² Como vimos en el capítulo 1 entre los adultos hay opiniones contrapuestas respecto a la relación entre

nuestros hijos les tienen respeto (...) a mi hija con 16 años nunca le han dicho nada, una que está el padre... pero igual, eso no justifica que estén” mencionó asegurando que la presencia de esos jóvenes en la esquina era algo que le gustaría cambiar en el barrio. Que miraran a las personas que pasan frente a ellos e hicieran algún comentario si era mujer, era una práctica que Brenda (12) conocía y ante la cual tenía su estrategia : "deciles que está comprometida” le dijo a uno de los niños que se acercó a nosotras y luego volvió a la esquina. “Así no te van a molestar más” me aseguró la niña y continuó dibujando a mi lado cerrando el tema. Esta forma de relación entre hombres adolescentes y jóvenes (no sólo aquellos que “paran en la esquina”) y niñas pre-adolescentes, mujeres adolescentes y jóvenes integra su experiencia de los espacios públicos⁹³.

La charla mantenida con una vecina de Griselda, resulta significativa para indagar la relación entre edad, género y espacialidad que se juega en las prácticas de cuidado:

V: Las nenas, como son, ya llega una edad que ya en seguida quieren mucha calle, calle, calle y calle nomás ¿viste?

C: ¿Más que los nenes?

V: Sí. Por ahí, por ejemplo la mía quiere bastante calle, ¿viste? Entonces por ahí trato de ponerle límites y fijarme, y hablarle, ¿viste? Ya tiene 10 años

C: ¿Y qué hace cuando sale?

V: Nada, o sea no hace cosas malas, sino que quiere estar hasta tarde jugando, ponele hasta las 11, las 12 de la noche, con patines, con las nenas, con... y por ahí otras nenas están y ella no. Ella también quiere estar y no, O sea, tenés un horario para estar en tu casa, un horario para jugar, un horario para todo.

C: ¿Y los nenes son más de estar en casa?

V: No, (risas)

C: son más chicos...

V: No, no, el varón de 11 años también, ¿viste?, trato de... mucha bicicleta, mucha bolita, viste? todo su mundo es ese... por ejemplo ayer yo venía de 7 lo encontré en 7 con la bicicleta, en 7 y 99. Lo traje arando de allá

C: Era demasiado lejos..

V: Era demasiado, aparte eran como las 8 de la noche ya, estaba oscuro, ¿viste?, uno por malo por ahí le pega por una bicicleta, no vale ni dos pesos. Entonces son cosas que no... a mí no me gusta.

(Verónica, 29 años)

Como podemos leer en el fragmento, las prácticas espaciales de niños y niñas son semejantes pero la preocupación expuesta por la madre recae mayormente sobre su hija mujer. Como trabajamos en el capítulo 1 de esta tesis, a medida que crecen, la experiencia

estos jóvenes y los niños que usan los mismos espacios barriales.

⁹³ La experiencia espacial de niños y jóvenes y sus modos de “andar la calle” fueron abordados en un capítulo en co-autoría (Hernández, Cingolani y Chaves, 2015). Allí dedicamos unos pasajes al análisis de las diferencias de género en algunas formas de transitar la calle entre mujeres y varones adolescentes y jóvenes, así como el tono que tenían los encuentros entre unos y otros en los espacios públicos del barrio. La construcción de géneros en esas relaciones, donde también se jugaban prácticas de seducción, señalaba masculinidades a partir de territorios de dominación, y posiciones femeninas que respondían de modos diversos a dinámicas que allí presentamos como de cortejo.

espacial de las niñas mayores es mirada con más cautela. El temor a que “les pase algo” aumenta con la edad y se traduce en estrategias para controlar su espacialidad (buscando restringirla a los límites del hogar y delimitando la temporalidad del “afuera”). Pepa, compatriota de Nilda, había llevado esa táctica de cuidado al extremo:

P: Sí, dos tengo en Paraguay ahora en un colegio pupila, una tiene 10 y la otra 12. Porque no las quiero dejar ni a mi mamá ni a mi tía porque hoy en día no podés tener confianza, así que les tengo con las hermanas, hace tres años así que le tengo con las hermanas, pero yo me voy cada 5 meses. Viajo mucho porque, por las nenas

C: ¿Y no se las quiere traer para acá?

P: Sí quiero traerlas pero están re bien allá. Tengo miedo del cambio de acá. Quiero que crezcan más, que tengan 15, 16

C: ¿A qué le tiene miedo acá?

P: Por el cambio, yo veo que hay mucho cambio acá. Yo veo a mis paisanas detrás de sus hijas y cambia mucho. Terrible, tengo miedo, mucho miedo de cambio. Como ellas están bien allá.

C: ¿Con qué piensa que se pueden encontrar acá de distinto?

B: Que tenga rápido novio, eso tengo miedo porque allá es muy tranquilo. Por eso tengo miedo, quiero esperar, uno, dos años más y ya las traigo.

(Pepa, 50 años)

Dejar a sus hijas en un colegio pupilo durante un período que consideraba “de riesgo” le generaba tranquilidad. Pero ¿en qué residía el temor? ¿Qué era aquello que inquietaba a las “paisanas” de Pepa tanto como a las mujeres argentinas en relación a sus hijas?. Observamos que al acercarse a la adolescencia, a los miedos de que las niñas pudieran sufrir alguna forma de abuso, se sumaban otros vinculados a la sexualidad, y la posibilidad de “quedar embarazadas” siendo muy jóvenes. Al crecer, el temor parecía ubicarse en las propias prácticas de niñas, adolescentes y jóvenes mujeres, y esto en la posibilidad de que las hijas anduviesen con “malas juntas” y siguieran sus pasos, identificando ese mal en otras jóvenes que “andan con varones, salen, vuelven tarde”.

Se activaban así otras representaciones, no ya las de “niñas” y “vulnerables” sino la de chicas o jóvenes, “rescatadas” o “barderías”, apelando a los modelos o tipos ideales que reconoce Malvina Silba en su trabajo sobre las identidades de jóvenes de sectores populares (Silba, 2011)⁹⁴. El “problema” que legitima preocupaciones y temores, residiría en aquella segunda figura que redefine el género en tanto “alarma focalizada en la

⁹⁴ En su trabajo con jóvenes mujeres la autora identifica tensiones entre estos modelos cada vez que tiene lugar el debate entre, por un lado, “cumplir el mandato de género y reproducir el rol tradicional de la joven mujer que desea convertirse en ama de casa, tener hijos, fundar un hogar, ocuparse de su marido, etcétera” (Silba, 2011: 163). Modelo que es coherente con el identificado por Ana María Fernández como la “mujer de la ilusión”, aquel constructo socio-histórico de la modernidad que se erige sobre los mitos de la mujer madre, de la pasividad erótica femenina y del mito del amor romántico (Fernández, 1995). O por otro lado, “desafiarlo y tener un rol más activo y trasgresor en su relación con los varones y con el resto de su entorno social.” (Silba, 2011: 163).

sexualidad” (Elizalde, 2005:17). Esta última autora apela a la categoría de “pánico sexual” para aludir a las características específicas que asumen las diferencias sexuales y genéricas en ciertas estrategias discursivas. Estrategias que en tanto operación ideológica redefinen y reducen la condición de género a “una marca de sexualidad biologizada alarmante”. Y esto, como ejemplifica la autora,

cuando ciertas figuras, como las de “chicas de sectores populares”, “chicas menores de edad”, “mujeres solas”, “chicas de la calle”, (...) son visibilizadas como signos permanentes e/o intrínsecos de “disposición sexual”, “promiscuidad”, “amenaza de perturbación a la moral” y/o “prostitución” (Elizalde, 2013: 9).

Estas asociaciones, que operan en discursos mediáticos e institucionales con sus consecuencias estigmatizadoras y de sanción simbólica, habilitan y refuerzan controles también en el ámbito doméstico. Las chicas por tanto, son más vigiladas que los varones y esto principalmente en relación a sus compañías. Los padres buscan incidir en esos vínculos negando permisos para salir o limitando horarios pero muchas veces esas regulaciones pueden transgredirse (Ver Hernández et. al., 2015).

e. Niña/os que ayudan

Al iniciar esta sección del capítulo mostramos cómo la organización de la cotidianidad familiar y la dinámica de los hogares se acomodaba en torno a los niños de la unidad residencial. La espacialidad y temporalidad de los miembros del hogar respondía en parte a las necesidades y actividades infantiles. En viviendas como las de los niños con que trabajamos, donde había numerosos integrantes, solían ser muchas las tareas domésticas a realizar y con frecuencia los niños asumían parte de esas responsabilidades en sus casas, contribuyendo en distinta medida con esos quehaceres (Rizzini y Fonseca, 2002). Como detallamos, ellos eran los encargados de hacer los mandados, retirar los alimentos o cuidar a sus hermanos menores. Leeremos ahora estas acciones desde la posición de niños que ayudan. Tal como veremos el género era un clivaje de importancia en la distribución de tareas domésticas. Aunque algunas eran realizadas indistintamente por niños y niñas, la edad, medida en las posibilidades concretas de llevarlas a cabo era un organizador de esa distribución. Los niños varones ayudaban a ordenar ante la solicitud de un adulto, en varias oportunidades comentaron que habían estado limpiando u observamos su disposición a ocuparse de diversas tareas estando en la casa. Observamos que al crecer ésto solía modificarse, y eran las chicas quienes pasaban mucho más tiempo que los varones en sus

hogares y quienes mayormente colaboraban en la limpieza, el lavado de la ropa, la preparación de la comida y el cuidado de los hermanos. Los varones adolescentes podían ocuparse también de esto último (retirar a los pequeños de la escuela, llevarlos consigo para no dejarlos solos) pero casi exclusivamente eran las chicas las que se ocupaban de las tareas en el hogar ejerciendo las relaciones de género establecidas en valores y expectativas de “lo femenino” y “lo masculino” socialmente compartidas en que se reproducían –y reproducían- modelos de género imperantes (Artiñano, 2015)

Nos interesa retomar aquel hallazgo de juguetes que relatamos en la sección 2.1.2 de este capítulo. Ese fragmento etnográfico que nos sirvió para ilustrar las clasificaciones etarias que se pusieron en juego, también nos permite ahora reparar en la dimensión de género que orientó la repartija de objetos entre los niños. Así como los niños se quedaron con los autitos y la pelota, a Loló (3) le asignaron los zapatos de plástico fucsia, una plancha pequeña y unas ollitas. “Para que ayudes a tu mamá” acotó la tía de la niña. Esta asignación de objetos realizada por los niños reprodujo modelos femeninos y masculinos que fueron reforzados por la mujer adulta mostrando los mecanismos sutiles que hacen que desde muy pequeños los niños aprendan a ser mujeres y varones (Morgade, 2001); además de ejemplificar cómo en su socialización se enfatiza una división del trabajo generizada que presenta a las niñas un estereotipo de mujer ama de casa. Cuando preguntábamos a los niños por sus actividades cotidianas solo las niñas mencionaban que limpiaban las casas o cuidaban de sus hermanos. Coherentes con ese estereotipo femenino que aludimos en el apartado anterior las mismas respuestas tenían lugar describiendo lo que les gustaba hacer. Otras tantas veces, sin embargo, las niñas mostraron su disgusto cuando los bebés no paraban de llorar, y se enojaban con los niños que se portaban mal y no obedecían. Buscando eludir esas tareas presenciamos instancias de negociación como cuando Carolina se negó a llevar a su hermano a la plaza y la madre debió apelar a diversos argumentos para convencerla: “Llévalo a Leandro con ustedes, yo estoy todo el día con los chicos, un ratito nomás que te pido...” mencionó buscando compartir responsabilidades y obligaciones. También observamos otras estrategias elusivas al irse de la casa “olvidando” los encargos o encontrando otra personas que pudiera ocuparse de aquello que no deseaban hacer. Más de una vez yo misma ocupé ese lugar “pedile a ella que te haga upa” sugería una niña a su hermano pequeño que estaba cansado para seguir caminando.

Heilborn, (2000) enfatiza los intercambios que tienen lugar en los grupos domésticos de clases populares donde el don de los padres hacia los hijos (dar vida, sustento) es

retribuido por los hijos en términos de un compromiso en la ayuda. “Esta manera de concebir los vínculos entre adultos y niños se muestra crucial en la socialización de estos últimos” (Heilborn, 2000: 9 traducción propia). Incorporando otra mirada Rizzini y Fonseca (2002) señalan que los niños no solo deben obediencia a los padres en el marco de una relación jerárquica en el contexto familiar sino que muchas veces los niños experimentan un sentimiento de satisfacción en el buen desempeño de esos papeles (Rizzini y Fonseca: 2002). Ayudar en el ámbito doméstico era un rol disponible y esperado para los niños que ellos ocupaban no sin tensiones cada vez que se les presentaban actividades que resultaban más atractivas o las tareas que debían desarrollar conllevaban dificultades como lidiar con las voluntades de sus hermanos.

Los niños también contribuían al grupo familiar llevando objetos a su casa y participando así de las estrategias de reproducción familiar. Ir por las calles del barrio atentos a lo que puedan encontrar y llevarlos consigo ha permitido por ejemplo ampliar el mobiliario de sus casas. Griselda mostraba la sillita para bebés, bancos y mesas que habían recuperado de la basura. Una tarde una de sus hijas alertaba que Daniel había encontrado un sillón y se lo había regalado a su tía “cuando se entere mi mamá lo va a retar porque nosotros no tenemos sillón y él se lo regaló a ellos”. Sus tíos y primos ocupaban un lugar muy importante en la cotidianeidad de Daniel, y él a su manera retribuía los cuidados y atenciones que recibía. También sus hermanas participaban de esas redes de intercambio haciendo favores a su tía, principalmente colaborando en el cuidado de los niños más pequeños cuando ella los necesitaba. El papel de los niños en las redes de intercambio al interior del grupo de parientes también es señalado en otros estudios (Sarti, 1994; Fonseca, 1995) donde los niños movilizan vínculos incorporando a otras personas a las redes de cuidado y socialización infantil. Adicionalmente, como analizamos en el capítulo 4, los niños también conectan los hogares con diversas instituciones y en ocasiones, como repara Zelizer (2005) esto puede afectar de manera notable la posición social de las familias.

f. Niños que juegan

Al igual que en las calles y en las instituciones a las que asisten, al interior de sus viviendas los que juegan son principalmente los niños. El “estar con los niños” y cuidarlos para quienes son mayores, no necesariamente implicaba compartir juegos. Esas “son cosas de chicos” (Szulc 2011). Así, jugar era una de las acciones que sobresalían como propias de quienes eran pequeños aunque algunos adultos en la ONG se lo permitían, participando o

motivando la actividad lúdica, en las casas escuchamos chistes entre padres e hijos, o asistimos a juegos mientras miraban televisión. La actividad lúdica, empero, constituía mayormente un espacio de niños y en gran medida entre niños.

En los tiempos que compartimos en la vivienda, los chicos estaban con los adultos, próximos, aunque a menudo “en la suya”. “La de ellos”, parafraseando la expresión era aquella realidad e intereses que se creían propios de los niños y que por tanto resultaban muchas veces poco relevantes para quienes no lo eran. Si bien los límites materiales de las casas imponían una cotidianeidad densa en contactos, miradas y palabras, observamos que la edad moldeaba las atenciones, aquello que se valoraba y en lo que se buscaba participar. Mirar televisión era una de las acciones de los niños (no solamente) cuando estaban en el hogar. Más o menos estáticos y atentos a la pantalla, lo que ésta proyectaba dejaba rápidamente de ser el centro de la atención para convertirse en un disparador de canciones, frases, chistes, insultos, provocaciones o bailes de los televidentes infantiles que se apartaban de lo observado⁹⁵. No sólo son reducidos los lugares para estar, sino que los chicos encuentran pocos atractivos en sus viviendas. A diferencia de la casa de Rosa, donde la niña tenía su cuarto y un mueble guardaba sus pertenencias, en las otras viviendas los espacios de privacidad o dónde guardar objetos al resguardo de otros eran inexistentes. René tenía su “escondite” en la parte de atrás de un cajón, allí guardaba los libros que solía prestarle, Carolina hacía lo propio, ubicando en un estante alto su carpeta de la escuela.

Los niños que conocimos casi no tenían juguetes en sus casas. Había tiempos en que tenían algunos de estos objetos y en esos casos las divisiones entre niñas y niños primaban. Las bolitas, gomeras y autitos eran usados por los varones, mientras que las muñecas o accesorios (como pulseras o collares) eran patrimonio de las niñas. Nos referimos a los juguetes fabricados con ese fin y nos interesa la distinción que señala Calmels:

El juguete lo es tal en la medida que se lo reconozca y se lo use como juguete (...). La relación del juguete con el jugador y la escena lúdica forma un lazo que identifica al objeto en un momento y con una condición que no puede atribuírsele de antemano (Citado en

⁹⁵ Las apropiaciones creativas que las personas hacen de la televisión ha sido problematizado por Abu Lughod a partir de sus estudio sobre la recepción, los textos y la producción de novelas televisadas en Egipto. La autora refiere a los maneras particulares en que el material proporcionado por la televisión “es insertado, interpretado y mezclado con conocimientos, discursos y sistemas de significados que están ellos mismos diferenciados socialmente” (Abu Lughod, 2006: 133). La investigadora se valió de esas preguntas para comprender “la naturaleza de la cultura (reconociendo sus aspectos hegemónicos o ideológicos) y de las culturas (que resultan cosmopolitas en los lugares donde esto no se espera como en Egipto) en la postmodernidad postcolonial” (Abu Lughod, 2006: 119). Se abren de este modo sugerentes preguntas de investigación en momentos en que los medios de comunicación ocupan un rol preponderante en la construcción de hegemonía y en particular donde la televisión se ha expandido constituyéndose para muchas personas en principal fuente de discursos.

Lesbegueris 2014:77).

Cabe la distinción porque hubo oportunidades en que en el devenir del uso de una rama, una piedra o un tronco, esos objetos se transformaron en juguetes para los niños.

Las escasas dimensiones de las casas desplazaban muchas veces las actividades infantiles a los espacios públicos del barrio (Ver capítulo 1). Salir o ir a la casa de algún vecino resultaban planes más seductores que quedarse “adentro”. Algunas viviendas tenían patio entonces cobraba otro valor para los niños que encontraban allí lugar para jugar. Las niñas también preferían el “afuera” para andar en patines, o estar entre ellas. En general, las niñas “se juntaban” entre ellas y los niños se reunían entre varones. Sus juegos y entretenimientos solían ser diferentes, pero así como ellas jugaban al fútbol, entrenaban y hacían partidos mixtos, los niños andaban en patines, y disfrutaban igualmente de dibujar. Otras actividades, como tirar con gomeras o ir a pescar eran exclusivas de los niños varones y jugar a las muñecas o bailar sólo eran prácticas de las niñas.

Esta distinción en los juegos de niños y niñas se iba haciendo más fuerte a medida que crecían pero esto no quitaba que los juegos estuviesen simbólica y moralmente generizados y que así anclados se reconociera a quienes “rompen sus reglas”. René “es toda tremenda” señalaba Griselda la actividad de su hija como describimos en el capítulo 1 el hecho de que la niña se sumara a los recorridos y acciones de sus hermanos y que le gustara ir a pescar. En otro registro Brenda puso un canal de videoclips en el televisor y junto con su hermana comenzaron a bailar reggaetón, su hermano más pequeño las siguió causando risas entre los presentes. Inmediatamente hicieron un comentario sobre Pedro, un niño vecino que solía participar de las coreografías que las niñas practicaban en la ONG a lo que Pilar acotó “el es así (haciendo un gesto con la mano de la estereotipación de afeminado) uno se da cuenta cuando es una nena o un nene y él es así”.

Mara Lesbegueris (2014) entiende que el juego es una práctica de corporización, y desde su formación en psicomotricidad indaga la construcción del cuerpo generizado del jugar:

Las experiencias lúdicas hacen explícitas ciertas normas sociales, delimitando espacios y tiempos para aquello que los cuerpos pueden o no hacer. Sin embargo, silenciosa y tácitamente se producen formas diferenciales (y punitivas) de corporización femenina y masculina. En los juegos se encarnan, comparten y reproducen formas de hacer y hacerse niños y niñas, de acuerdo con lo que cada época y cultura espera, designa, manifiesta y significa para ellos” (Lesbegueris 2014: 48)

Sopesando las condiciones sociales y culturales de posibilidad en que se producen, la autora apunta que “La experiencia lúdica constituye uno de los modos que tienen los niños

y niñas no sólo de aprehender el mundo que los rodea sino de crearlo” (Ibíd.:13). Lo lúdico en tanto práctica conlleva una potencia transformadora que visibiliza la acción de quienes juegan. En tanto dispositivo, produce cuerpos, sujeciones y sentidos. Por esto es que allí en la práctica lúdica los condicionantes socio-históricos son tensionados por la “indeterminación del jugar”. En esa intersección estas prácticas se constituyen en experiencias formativas de los sujetos (Rockwell, 1996).

Entre los múltiples abordajes de las ciencias sociales al juego nos interesa visualizar su papel en la socialización infantil⁹⁶. Esto en diversos sentidos, de un modo, podemos observar los juegos en sí, analizar las relaciones sociales que tienen lugar en el marco del juego (quiénes juegan, qué implica jugar) tanto como los saberes que se forman en esas prácticas, en esa experiencia. De otro modo, interrelacionado con lo anterior, nos interesa poner de relevancia el carácter relacional y situado del juego infantil. Por tanto se trata de un actividad cuya posibilidad de realización estará sujeta a determinados objetos, espacios, permisos, tiempos, pero también normas y sentidos que ordenan el jugar. Al hacerlo, se aprenden, reproducen, legitiman sentidos socialmente compartidos, hegemónicos, “jugar es crear mundos ficcionales posibles” (Lesbegueris 2014: 165) aunque también, como señala la autora “el escenario lúdico puede dar lugar a una multiplicación paródica y subversiva que ponga en cuestión la cultura hegemónica” (Ibíd.).

Consideramos que los niños muchas veces mientras dibujaban estaban jugando. Por ejemplo al crear situaciones o escenarios y en ocasiones, al convertirse en protagonistas o relatores de aquello que los lápices trazaban. En sus producciones relatadas⁹⁷ Darío (8) había dado origen a una construcción “esta era mi casa” dijo empleando el tiempo pasado que insinuaba el espacio lúdico. La vivienda que ocupaba toda la hoja tenía varios niveles. En la planta inferior el baño contaba con dos inodoros, en el nivel medio la habitación presentaba dos camas con dos televisores y en el piso superior dos cocheras con sus autos. Sobre el techo se disponían las antenas de los respectivos televisores. El contraste con la casilla donde vivía, en particular en su referencia al sanitario, tan distante de la letrina separada que había en su vivienda, representa a su vez una distancia social. En el “hacer de

⁹⁶ Noelia Enriz en un texto de su autoría propone una sistematización de las producciones científicas que aportaron elementos a la reflexión antropológica sobre el juego (Ver Enriz, 2011).

⁹⁷ Desde un abordaje antropológico la utilización de dibujos en el trabajo con niños fue señalado por otras investigadoras remarcando la necesidad de entablar diálogos en torno a las producciones de los niños y hacerlo en el marco de una observación participante sostenida. Desde su perspectiva solo de este modo tendremos herramientas analíticas para abordar aquello que los niños han buscado crear o recrear, sin por ello minimizar la relevancia de la imagen en sí como herramienta (Ver entre otros Toren 2002; Pires, 2007; Noceti 2011).

cuenta” que aquella era su vivienda Darío puso en evidencia su registro de unas otras formas de vida que no integraban su cotidianeidad pero sí aquella imaginada ¿y deseada? en el supuesto pasado del jugar.

“Yo aprendí a bailar sola” me contaba René mientras se paraba frente a un espejo y mirándose se levantaba la remera y bailaba moviendo la cadera al ritmo de un imaginario reggaetón. “Eso me lo enseñé con los chicos” reproduce Andrea Szulc la frase de un niño mapuche de 10 años, donde

La transformación (que él hace) del verbo “enseñar” en un verbo reflexivo y a la vez colectivo constituye un uso creativo del lenguaje que logra comunicar esta “otra” forma de aprender (más allá del contexto escolar) (Szulc, 2013:38. Comillas de la autora).

Los sentidos compartidos del mundo se movilizan al jugar, en una actividad que no es sólo reproducción y que como vimos no necesariamente involucra a otro mayor o adulto que enseñe, transmita o forme De este modo es como a nuestro entender la experiencia lúdica se integra al proceso de socialización infantil.

g. Niños trabajadores por dinero

Desde un concepto amplio de trabajo como el que mencionamos anteriormente retomando a Zelizer (2005), distintos esfuerzos realizados por los niños que producen valor de uso transferible serían así clasificados. Como afirma la autora, esta

definición sacrifica la nitidez del valor de mercado como la medida para todo trabajo, pero gana instantáneamente al identificar esfuerzos similares que difieren mayormente según los contextos sociales en los que ocurren (Zelizer, 2005. Traducción de Llobet, 2012: 315).

Las ayudas y cuidados que analizamos en apartados anteriores pueden entenderse como formas de trabajo. Cuando tienen lugar en el marco de los intercambios domésticos y eventualmente vinculadas a unidades residenciales de parientes próximos, esas tareas son consideradas como una forma de colaboración o un “contra don” (Mauss, 2009). En otros casos, cuando esos esfuerzos son solicitados por otras personas, o exceden la devolución de favores, el trabajo requiere una paga, y en esos casos tales prácticas son caracterizadas como “trabajo” por nuestros interlocutores. Trabajar a cambio de dinero impone otras características a las relaciones ubicando a los niños en una posición social que conlleva cargas valorativas y morales difícilmente admisibles por las personas con que trabajamos. Retomando a Zelizer, gana relevancia incorporar un análisis que contemple el contexto

social en tanto “el significado, organización, contribución y compensación del trabajo infantil varía sistemática y decisivamente de un contexto social a otro” (Op. Cit.:315)

Trabajar a cambio de dinero no era una actividad frecuente entre los niños con quienes trabajamos pero algunos comenzaban a desarrollarlas cuando llegaban a la adolescencia. Carolina (12) contaba que una vecina le pagaría por cuidarle a los hijos y había acordado con una tía que le retribuiría monetariamente el lavado de unas prendas. Próxima a la adolescencia, su deseo de obtener dinero iba de la mano de comprarse ropa nueva acorde a su gusto. Sus posibilidades de obtenerlo se acotaban al barrio, los conocidos y las actividades que sabía realizar. Al crecer, con la experiencia espacial se ampliaban (relativamente) las posibilidades laborales, siempre respondiendo a roles fuertemente generizados. Las chicas podían emplearse como trabajadoras domésticas en tareas de limpieza y cuidado de niños o como vendedoras en locales de ropa de una feria de la zona. Algunos varones por su parte, podían conseguir trabajo en panaderías, como ayudantes en la construcción o cortando el césped. En ambos casos, se trata de trabajos temporales y altamente precarizados (Chaves, 2014).

Cuando Mirta y Griselda eran pequeñas, en la década del noventa, “salían a pedir”. René, hija de la segunda, recordaba las salidas al centro para juntar objetos acompañando al marido de su mamá hacia el año 2000 (tenía 4 o 5 años). Las condiciones de vida habían cambiado para ellas y sus vecinos. En el tiempo del trabajo de campo no conocían niños que pidieran o tuvieran que trabajar y señalaban diferencias con su propia historia.

A partir de nuestra actividad en la Casita y los recorridos por la zona observamos otras formas de “trabajo” entre los niños (además de las tareas domésticas mencionadas). Hacer “favores” a cambio de dinero, pedir monedas a quienes pasaban, vender plantas y flores por el barrio o cuidar caballos de los vecinos eran tareas de los chicos. Algunos se dedicaban a recorrer los negocios de la zona buscando principalmente alimentos para su propio consumo o para llevarlos a su casa; “¿tiene algo para darme?” solicitaba unos de ellos al empleado de la panadería que ya lo conocía y le guardaba pan o facturas para cuando pasara a retirarlas. El “cartoneo” era una práctica extendida en la zona y muchas veces jóvenes y adultos iban acompañados por niños⁹⁸. Cuatro niños hermanos que iban a la Organización “salían en el carro” junto con su papá y recorrían distintos puntos de la ciudad para recolectar materiales reciclables que luego vendían por su barrio a un hombre

⁹⁸ M. Eugenia Rausky se dedicó a estudiar el trabajo infantil en La Plata. (Ver entre otros Rausky, 2011; 2014; 2015)

que los comercializaba. El hermano mayor, que entonces tenía 11 años “está todo el día en el centro, va a pedir” contaban los menores la práctica de su hermano que preocupaba a la psicóloga de la Casita vislumbrando su incipiente “situación de calle”. Desde las instituciones estas situaciones y actividades realizadas por algunos niños llamaban particularmente su atención en tanto representaban vulneraciones a su infancia.

h. Niños que reciben “el sueldo”

“Lo privado es un asunto público” formula Bourdieu (1997:137) señalando los límites porosos de la familia como ámbito íntimo y particular. Las políticas públicas atraviesan la vida cotidiana de diferentes formas y sobre múltiples actores, pero nos interesan particularmente en el vínculo con los niños. Algunas de las formas de ocupación del Estado para con los niños la trabajaremos en el capítulo 4. Ahora nos concentramos en una política de transferencia de ingresos dirigida a padres y madres con hijos menores de 18 años, la Asignación Universal por Hijo⁹⁹.

La infancia, desde las políticas destinadas a los niños, es comprendida en el contexto de una familia. Sin embargo, de manera contradictoria, su foco en los niños atenúa muchas veces la atención de las relaciones familiares en que viven. La familia es el complemento de las políticas destinadas a los niños tan supuesta y esperable como tantas veces ausente en sus formulaciones y acciones. De las políticas públicas que “bajaban” al barrio, en una expresión frecuente que aludía a las jerarquías estatales reconocidas por quienes “trabajan en política”, no eran pocas las centradas en los niños. Niños estudiantes, por quienes se

⁹⁹ El 30 de octubre de 2009, mediante el Decreto del P.E.N. 1602/09, el Estado Nación Argentino presidido por Cristina Fernández de Kirchner creó la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH) que comenzó a implementarse en diciembre de ese año (Agis et.al., 2010) como política de ampliación de derechos (Melgarejo y otros, 2012). El objetivo primordial consistía en “equiparar el ingreso de aquellos niños cuyos padres no estuvieran incorporados al mercado de trabajo formal, y por ende, no recibieran la asignación por hijo estipulada en el régimen contributivo de asignaciones familiares” (MECON, 2009).

En abril de 2011 se creó la Asignación Universal por embarazo (AUE) que tiene como objetivo principal disminuir la mortalidad infantil. Está destinada a mujeres embarazadas a partir de la semana 12 del período de gestación, quienes deben cumplir con los controles prenatales requeridos por el sistema de salud público. La AUH realiza una transferencia condicionada de ingresos para hogares pobres que le corresponde a los hijos de personas desocupadas, que trabajan en el mercado informal o que ganan menos del salario mínimo, vital y móvil. Como contraprestación el derecho determina que para los niños de hasta 4 años se debe acreditar el cumplimiento de controles sanitarios y el plan de vacunación obligatorio. Desde los 5 hasta los 18 años se debe acreditar la concurrencia de los menores a establecimientos públicos educativos (Faur, 2012: 117).

Desde su creación la AUH atravesó etapas de actualización de los montos. Se inició con una transferencia de \$180 por hijo que ascendería 22,2% en octubre de 2010. Un año después los montos se fijaron en \$270 (22,7%) luego en \$340, lo que significó un alza de 25,9% y en mayo de 2013 llegó a \$460 (Hornes, 2014). En julio de 2015 la Cámara de Diputados votó convirtiendo en Ley la norma que actualiza automáticamente cada 6 meses las Asignaciones familiares y la AUH.

cobraba una beca o se recibía una cantidad de alimentos en el marco de las instituciones del barrio, podían a su vez ser los que “cobran un sueldo” en el contexto familiar, la Asignación Universal por Hijo era así aludida. Para muchas familias este “sueldo¹⁰⁰” era el único ingreso monetario fijo que recibían mensualmente.

Aunque se utilizara para comprar alimentos para el grupo de residencia, tanto niños como adultos reconocían que ese dinero era de los chicos. Una vecina de Griselda comentaba la organización económica de su hogar. En su relato los diversos ingresos tenían determinados usos, la AUH era de y para los niños: “Esa asignación es para pagar el colegio de la nena, para pagar el transporte, porque con la panza ya no puedo acompañarla en colectivo”. Una niña advertía de manera semejante: “mi mamá me va a comprar los patines cuando cobre mi plata”. El uso del dinero proveniente de la AUH era objeto de observaciones y críticas de parte de otros vecinos y algunas instituciones¹⁰¹. Muchas veces los comentarios reforzaban el lugar de los niños como propietarios de ese ingreso o las posiciones de género respecto de los cuidados, esperando que las mujeres madres (quienes en mayor medida cobraban la AUH) hicieran “buen uso” de ese derecho de sus hijos.

Durante nuestro trabajo de campo observamos algunas tensiones al interior de la unidad doméstica en torno a la AUH. Al ubicar a los niños como consumidores ellos asumían un nuevo rol, y eran quienes elegían qué comprar influenciados muchas veces por los medios masivos de comunicación¹⁰² (Malgarejo et.al 2012). Observamos una situación así cuando una niña hizo una escena reivindicando “su dinero” ante la negación de la madre de darle plata para ir al kiosco. Esto es señalado también por Pautassi y otras autoras (2014) quienes al centrar su mirada en las mujeres, muestran situaciones de disputa en torno a la AUH por ejemplo cuando los niños (y también los jóvenes) solicitan la adquisición de bienes con “su” dinero interpelando a sus madres en tanto administradoras de la economía doméstica. Por su parte Martín Hornes (2014b) repara en las múltiples negociaciones sobre los significados y usos del dinero que tienen lugar en los hogares que reciben la AUH

¹⁰⁰ Durante el trabajo de campo advertí que era frecuente el uso de términos como “sueldo” o “salario” para referir al dinero recibido en el marco de políticas sociales de transferencias de ingresos como la AUH.

¹⁰¹ Las controversias en torno a los significados del dinero, sus usos y usuarios, es trabajado desde una perspectiva etnográfica por Martín Hornes (2014a). El autor aborda el carácter público que adquiere el dinero de las transferencias monetarias condicionadas, en particular el caso de la AUH “no sólo porque sus significados desbordan los sentidos expertos, sino porque deviene en un dispositivo cultural de interpretación: un instrumento por medio del cual se puede clasificar a los pobres, y a través del cual los pobres se diferencian y jerarquizan” (Hornes 2014a:6).

¹⁰² Mariana Malgarejo y otros autores en un estudio evaluativo de la Asignación Universal por hijo, relevan su impacto sobre las prácticas de las personas en torno a tres grupos de actividades que vinculan a: A) el consumo B) el acceso a servicios del Estado (salud, educación, etc.) C) prácticas domésticas en relación a la “calidad de vida” (Malgarejo et. al., 2012).

comprobando que se fundan en tensiones morales, familiares y personales que se erigen sobre construcciones sociales de género y disputas intergeneracionales (Hornes, 2014b).

Observamos que el dinero que es asignado a los niños viene a tensionar el ordenamiento de las relaciones de autoridad al interior del grupo familiar cuando esa “propiedad” integra, como escuchamos, los argumentos de los niños. Si la concepción de adultez está fuertemente ligada al trabajo y el sostén del grupo familiar, ¿Qué ocurre cuando los ingresos mensuales que permiten prever gastos se obtienen por los niños? ¿De qué manera repercute en las relaciones intergeneracionales en el ámbito familiar? Si bien en los últimos años, numerosas investigaciones se han dedicado a indagar y evaluar los impactos de la AUH o el papel de las mujeres tras su implementación, casi nulos han sido los estudios que a nivel de las prácticas concretas centraron su mirada en las relaciones y experiencias al interior de los grupos familiares, y carecemos aún más de investigaciones que incorporen a los niños como interlocutores de sus interrogantes.

Además de los mencionados hasta aquí, cabe referenciar algunos lugares sociales infantiles que no se definen al interior de la unidad residencial pero la atraviesan. En el apartado que sigue trabajamos los lugares que se figuran desde las instituciones: niño alumno, niño-pibe de la ONG y “los chicos con los que trabajamos”. Los profundizaremos en el capítulo 4 desde los cuidados, donde el niño como sujeto de derechos será presentado como uno de ellos.

2.3. “Los chicos (y no chicos) con los que trabajamos”. Las instituciones de la edad

En esta sección mostraremos cómo las instituciones y organizaciones del barrio destinadas a la infancia, participan en la regulación de la temporalidad y espacialidad cotidiana de los niños, y junto a ellos, también de sus familias. Las semanas y el año entero se ordenan en torno a estas, y en el caso de la escuela también el futuro, en el plano de los sueños y expectativas de grandes y chicos que querían “ser alguien en la vida” y reconocían la escolaridad como vía para alcanzarlos¹⁰³. Susceptible de múltiples significaciones para quienes las usan, las instituciones se desenvuelven en discursos y prácticas que dialogan y se tensionan en los encuentros concretos, participando de los procesos de cronologización

¹⁰³ Avanzando la tesis retomaremos la reflexión en torno a la escuela y la escolaridad. En el capítulo 4 profundizamos en los modos de cuidado infantil de la institución, así como el valor de la educación asociado a la infancia.

e institucionalización del curso de la vida. Advertimos junto a Sandra Carli (2011) los límites de las instituciones en su rol monolítico de productoras de sujetos, sin dejar de reconocer con la autora, su presencia y persistencia. Para su análisis enfocaremos dos espacios centrales para los niños del barrio: por un lado las casitas de la ONG y por otro las escuelas.

“Es importante transmitir un mismo discurso” señalaban desde la Casita reafirmando lo que minutos antes había planteado la directora de la escuela respecto al cuidado de los niños y la necesidad de acercarse a las familias. “Es lindo que los chicos sepan que estamos juntos” señalaba una docente en una de las reuniones de la Mesa Barrial¹⁰⁴. El hecho de que las instituciones del barrio comenzaran a reunirse periódicamente, agilizó la comunicación tanto como el “trabajo en red” que mantenían por encontrarse en el mismo territorio y tener “los mismos hijos”. Con cierta gracia y motivando algunas sonrisas entre los presentes la expresión dejó entrever la responsabilidad que sentían respecto al cuidado y la crianza de los niños de la zona. Responsabilidad “maternal” que en ocasiones se extendía a sus familias. El saberse juntos tranquilizaba a los trabajadores de la escuela y las Casitas que no pocas veces se manifestaban afligidos por sucesos que tenían lugar en la vida de los chicos del barrio. La relación entre ambas instituciones se pensaba en su complementariedad. Por un lado las Casitas contribuían a la escolaridad de los niños coordinando las inscripciones para el ciclo lectivo, facilitando el traslado de los estudiantes, o ayudando a hacer las tareas. De hecho su escolaridad era un supuesto inicial de los quehaceres de la Casita donde algunos educadores esperaban que los niños tuvieran deberes para realizar, contaran con determinadas horas disponibles y respetaran ciertas formas de comportamiento y reglas de convivencia también en sus espacios.

La red de sentidos que no encontraba límites en las paredes del establecimiento escolar daba lugar a que los niños que no asistían a la escuela tuvieran dificultades no solo para aprender¹⁰⁵, sino también para establecer relaciones de amistad con sus pares o integrarse a las propuestas de actividades de la ONG. Por otro lado, desde la escuela afirmaban que las

¹⁰⁴ En la introducción de la tesis referimos sucintamente a este espacio de trabajo colectivo que se dieron las instituciones y organizaciones de Barrio El Mate. Retomaremos en el capítulo 4 el abordaje de la Mesa Barrial para trabajar su papel en el cuidado de los niños, en la difusión de la Ley 13.298 y en reavivar el discurso de derechos en el barrio.

¹⁰⁵ El proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos escolares o reglas de comportamiento reproducía los formatos de la institución escolar. Observamos algunas características que incluso se reproducían en los juegos de los niños cuando una persona ocupaba el rol de maestro y otra el de estudiante, donde este último siempre era el que debía aprender. Las “tareas” eran ejercicios privilegiados para alcanzar ese fin cuando se trataba de “adquirir conocimiento”, y las muestras de autoridad parecieran imprescindibles al señalar las pautas de conducta presentadas como imprescindibles para lograrlo.

Casitas eran sus “aliadas” porque brindaban alimentación y elementos que los niños necesitaban para ir a clase (como guardapolvos y útiles), y también porque entendían que acompañaban a los chicos y los ayudaban en su cuidado y educación.¹⁰⁶

Los niños con quienes trabajamos asistían a diario a la Casa de los bebés o a la Casa de los niños. La Casita de los bebés, como se mencionó, recibía diariamente a chicos que tenían desde algunos meses de vida hasta los cinco años de edad mientras que la Casa de los niños, estaba destinada a niños más grandes. Los nombres con que se conocían ambas Casitas remitían aproximadamente a la edad de los niños que asistían, aunque un niño de 3 años ya no era considerado “bebé” y una persona de 13 años difícilmente se sentía cómoda al llamarla “niño” o “niña”. Desde la organización, ambas eran pensadas como consecutivas, entendiendo que los chicos “egresaban” de una para ingresar a la otra, de la que pasarían, al cumplir 13 años, a la Casa de los jóvenes. Aunque como mencionamos algunos lo hacían antes, muchos chicos ingresaban o “pasaban” a la Casa de los niños alrededor de los seis años. Si bien el criterio etario, marcado en años calendarios, se ponía en consideración para el “egreso” de una y el “ingreso” a la otra, muchas veces, entre la Casa de los bebés y la de los niños se daba prioridad al modo en que los niños se vinculaban entre sí. El hecho de reconocer más afinidades con niños mayores en los temas de conversación, tratos o intereses, o advertir que los juegos y actividades que se preferían se iban diferenciando de los que entretenían a los más pequeños, hacía que los educadores sugirieran su “pase” a la otra institución.

Ambas Casitas agrupaban a los niños en conjuntos de entre 15 y 20 que quedaban al cuidado de un educador y permanecían parte de la jornada en distintos salones realizando diferentes actividades. La edad medida en años calendarios tampoco era el criterio que primaba en esos agrupamientos. En el caso de la “guardería de los bebés” como la llamaban muchas veces las madres, los grupos se organizaban según los cuidados y atenciones que desde la institución se entendía que requerían los bebés, y las actividades a desarrollarse con los “más chiquititos”, o los “nenes”. Algo semejante ocurría en la Casa de los niños, donde aunque los rangos etarios estaban presentes en la distinción entre “el grupo de los chiquitos” y el de “los grandes”, los chicos que estaban a cargo de cada educador se agrupaban según los criterios mencionados con anterioridad. La separación en grupos se mantenía parte de la jornada, mayormente si había muchas tareas escolares para

¹⁰⁶ En el capítulo 4 se profundizará en los vínculos que las instituciones mantenían entre sí y con las familias de los niños que a ellas asistían.

realizar. El resto del tiempo todos los niños estaban juntos en el salón principal, en el patio o en la vereda, y la ausencia de pautas habilitaba a que pudieran elegir sus actividades y compañías. En ocasiones para armar cierto juego, charlar, o bailar, ellos mismos se agrupaban siguiendo afinidades, que aunque no siempre implicaban amistad, remitía a quienes transitaban experiencias semejantes. Al igual que ocurría puertas afuera, los lugares comunes sin embargo, planteaban la posibilidad de vincularse con niños mayores y menores, que para todos ellos habilitaba otra sociabilidad.

La institución educativa como mencionamos, señalaba pasajes: ir al jardín de infantes, empezar la escuela, o pasar al colegio secundario funcionaban como marcadores para quienes eran reconocidos como “nenes”, “niños” o “chicos”. A diferencia de las Casitas, la institución escolar a su interior es graduada. Es decir, separa a los niños en niveles educativos que prevén -a la luz de modelos normalizados de desarrollo infantil- una correspondencia aproximada con la edad medida en años calendarios, así a los 6 años los niños empiezan primer grado, a los 7 años se espera encontrarlos en segundo grado y así sucesivamente. Las competencias o capacidades de comprensión eran leídas a menudo desde aquellos parámetros de desarrollo que de no alcanzarse, generaban decepciones y malestares en los niños, sus familias y los trabajadores de la institución. Si bien muchos de los niños eran más grandes habían comenzado su escolaridad a los seis años, los más pequeños lo habían hecho, o lo estaban haciendo en el jardín de infantes. La obligatoriedad de la escolaridad de nivel inicial¹⁰⁷, sumado al compromiso asumido por la ONG de que los niños asistan al jardín -incluso asegurando su traslado a las instituciones-, contribuyeron a que un mayor número de niños comenzaran en edades más tempranas su educación formal.

Para todos los niños la escuela era una de las instituciones más relevantes en la configuración de su infancia. Esto era así no sólo para los niños estudiantes, sino también para quienes asistían discontinuamente, habían dejado de hacerlo, o nunca lo habían hecho. La figura de “niño-alumno”¹⁰⁸ guiaba muchas prácticas propias de la escuela, pero también

¹⁰⁷ Con la sanción de la Nueva Ley de Educación Provincial N° 13688, el 5 de julio de 2007, los dos últimos años del nivel inicial o jardín de infantes se incorporaron al sistema educativo provincial con carácter obligatorio. A nivel nacional, la Ley de Educación Nacional 26.602 sancionada el 14/12/2006, establece la obligatoriedad de la Educación Inicial desde los cinco años de edad, así como de la Educación Primaria y Secundaria. En octubre de 2014, una modificatoria de dicha Ley propuesta por la Presidenta Cristina Fernández estableció la obligatoriedad educativa desde los 4 años. El 7 de enero de 2015 entró en vigencia la Ley 27.045, que extiende a 14 años la educación obligatoria.

¹⁰⁸ Esta imagen contenida en la Ley 1420 se presenta como un referente imaginario de discursos y representaciones, como parámetro de lo que la infancia debiera ser. En contraste con esta -y definiéndola- a principios del siglo XX se delinea la categoría de “menor” que hace “referencia a un conjunto urbano muy

de otras instituciones y organizaciones que trabajaban con niños, no sólo en tanto se planteaban como complementarias, sino que valoraban formas semejantes de ser y estar de niños y niñas (Zapiola, 2009). Se construyeron entonces imágenes como “los chicos que tenemos”, que “no son los pulcros del centro”. Estas representaciones producían la diferencia entre niños e infancias a partir de la desigualdad de clase social. La necesidad de señalar la particularidad de “los chicos con que trabajamos”, era la de caracterizar una distancia con la vida de otros niños que se figuraba como ideal desde un modelo normativo de infancia que contemplaba la figura de niño-alumno, y que ha sido a través del cual la escuela se enuncia a sí misma en su población objeto¹⁰⁹: niños que no son pobres, entre quienes no habría violencia, cuyos padres (suficientemente adultos para serlo) se preocuparían de mandarlos a la escuela, atenderían su salud y limpieza y velarían por esa infancia –ideal- para sus hijos. Este reconocimiento integra el proceso de institucionalización de las edades al contribuir a establecer parámetros de “normalidad”, estandarizando modos de estratificar el curso de la vida en el cual la infancia –entre otras instituciones y desde esta perspectiva- se forja en la escuela.

Desde las instituciones que trabajan con los niños se ampliaba la mirada hacia las familias. Las expectativas respecto de los niños señalaban otras que figuraban un deber ser de los adultos, por ejemplo cuando ante continuas inasistencias a la escuela, el equipo pedagógico decidía “hacer domicilio”, o cuando el trabajador social hacía “recomendaciones” a las madres de los niños respecto por ejemplo, a la limpieza del hogar. De este modo, las instituciones hacían extensiva su labor a las familias produciendo –y re-produciendo- modelos estandarizados de segmentar el curso de la vida de las personas, en que los discursos que las atraviesan¹¹⁰ y sus expectativas, sostenidas en ideales y objetivos actúan moldeando tanto las edades, como las relaciones entre estas.

heterogéneo pero uniformemente ajeno a las pautas de comportamiento, circulación por el espacio, educación, trabajo, sexualidad y socialización familiar y extrafamiliar que las élites encontraban convenientes para los menores de edad” y que sí identificaba a los “niños” (Zapiola, 2009: 69)

¹⁰⁹ Sandra Carli analiza la infancia en Argentina entre 1983 y 2001 momento en que “la infancia como experiencia generacional se tornó imposible de ser vivida según los parámetros de acceso e integración social del ciclo histórico anterior” (2010:352). De la mano de la estructura social heterogénea del país, tiene lugar una segmentación del sistema educativo que impacta en la población infantil generando una experiencia de escolarización que ya no es común y una “diferenciación desigual de las figuras del alumno” (2010:366).

¹¹⁰ La omnipresencia contemporánea del discurso de derechos merece una atención analítica particular que dedicaremos avanzando el desarrollo de la tesis y en particular en el capítulo 4. Donde nos preguntamos sobre su participación en la organización social del cuidado infantil en el barrio El Mate.

2.4. Epílogo

En el recorrido del capítulo hemos presentado cómo se definen y son vividas las edades de las personas con que trabajamos en el barrio. Lejos de la posibilidad de abordar cada grupo de edad de manera aislada, lo que presentaría una imagen distorsionada de su cotidianeidad, mostramos que el lugar que se ocupa en cada momento a lo largo de la vida se construye en relación a otros que pueden ser pares, mayores o menores, y que además su uso y adscripción es situacional. Reafirmamos así que la edad se experimenta en un contexto de significados compartidos que la delimitan, pero no se reduce a, ni es efecto de ellos. Por eso referimos a la edad como una *experiencia*: vivida en un espacio y tiempo, en la inseparabilidad de ambas dimensiones sintetizada en la reflexión de Mijail Bajtin (1981) que inicia este capítulo. El tiempo se advierte en el paso de las horas de un día, en horarios, se mide en años, meses y estaciones, se organiza en edades que segmentan el ciclo vital y en ese proceso de cronologización se producen parámetros de normalidad y anomalía. Los grados etarios que identifican y ubican a las personas en distintos momentos de su vida, son expresiones situadas que tienen efectos, que modelan las expectativas, responsabilidades y deseos de quienes en un concreto entramado de relaciones, las viven.

Hemos analizado el sistema de edades tal como es definido y empleado en el ordenamiento etario de las personas en el barrio: bebés, nenes, niños, chicos, grandes, viejos, enuncian una clasificación que posiciona socialmente a sus habitantes. En el curso de la vida este ordenamiento interpela subjetivamente y los grados de edad definidos en un continuum puntúan un conjunto de prescripciones con que suturan las identidades etarias. Crecer, desde nuestra perspectiva, implica atravesar esas sucesivas posiciones que prevén y habilitan un recorrido, y donde siempre hay espacio para la agencia de las personas. Ese tránsito por los grados de edad implica modificaciones en la posición relativa de las personas en un orden que es jerárquico. La cronologización e institucionalización de las edades dieron lugar a un curso normalizado de la vida que jerarquiza las sucesivas etapas ubicando a quienes las transitan en relaciones de desigualdad cuyo parámetro de completitud, como vimos, está representado por la adultez.

Las personas en el barrio verifican su crecimiento al cumplir años como en otros sectores sociales, pasa que en éste por las condiciones de pobreza los festejos son mucho más escasos y sobre todo distintos. Pero además de la acumulación de tiempo que muestra el avance en el curso de la vida, el crecer puede leerse en la apropiación –tanto como el abandono o modificación- de las prácticas y sentidos de los mayores, quienes también

crecen al incorporar a su experiencia la cuestión de que alguien dependa de ellos. En la cronologización e institucionalización de la vida que pudimos reconstruir, crecer implica también asumir responsabilidades. Se trata de un proceso gradual que refiere por ejemplo a las obligaciones sobre la casa, el cuidado de los niños, su sustento y crianza. Estas tareas involucran a las personas desde pequeños, aunque en cada momento, y dependiendo de la constitución familiar y el género, las responsabilidades que les corresponden son diferentes y en general van siendo cada vez mayores a medida que avanza el curso de la vida.

Ganar independencia y la posibilidad de transitar otros espacios y relaciones también se vinculan con el pasaje por distintos grados de edad. Desde edades tempranas los niños tienden a resolver por sí mismos aquello que los ocupa y los mayores no impiden que así sea, dejándolos hacer. Como mostramos, desde los cinco o seis años tienen relativa autonomía para moverse por el espacio público de su barrio, y en esos recorridos, al igual que en sus viviendas, las casitas y los comedores, se abren posibilidades concretas a la experiencia de la alteridad etaria, además de la de género, clase o nacionalidad como profundizaremos en los sucesivos capítulos.

La finalidad de la escuela primaria, el egreso de la Casa de los niños, los cambios corporales de la pubertad o el comienzo de la escuela secundaria marcan puntos de inflexión en la vida de quienes comienzan la adolescencia. Las marcas de género cobran mayor visibilidad y las diferencias genéricas se profundizan desde entonces, influyendo en su experiencia espacial, familiar y laboral, así como en la *negación* y *negativización* de su juventud. La categoría infancia se delimita en esta lógica segmentaria en contraste con la adolescencia y juventud, siendo niños todas las personas consideradas menores, que aún no pertenecen a esos grados de edad. Ese lugar ubica a los niños en una posición subordinada, porque las posibilidades de construir el mundo en que viven, aunque lo intenten, es mucho menor que la de sus mayores. Los permisos, imposiciones, negociaciones, desobediencias y otorgamiento de responsabilidades son formas que adoptan las relaciones de poder basadas en la edad y sus consecuentes desigualdades en el contexto trabajado.

Explicamos también en este capítulo que es en torno a quienes son niños, sus necesidades, deseos, cuidados y atenciones, que se organiza gran parte de la dinámica doméstica. En consecuencia, los tiempos institucionales (principalmente, escuelas y casitas) que dibujan la cotidianeidad de los niños, trazan también la organización diaria del grupo doméstico y la del barrio. Alrededor de las actividades de los niños se abren espacios de sociabilidad también para sus familias como ocurre en la puerta de las instituciones, los actos escolares

y otros eventos. Además, al ser los niños quienes circulan con frecuencia entrando y saliendo de las casas y relacionándose con distintas personas, contribuyen a tender lazos entre las personas y activar redes de comunicación.

En el contexto doméstico se figuran de manera relacional roles y posiciones para los integrantes de la familia. Centramos la mirada en aquellos lugares que sin ser exclusivos de los niños con que trabajamos, están disponibles para ser articulados en –y articulan- las experiencias infantiles de quienes habitan hogares pobres ubicados en una posición socio-urbana periférica. Las instituciones del barrio (jardines de infantes, escuela primaria y secundaria, la Casita de los bebés, de los niños y Casa joven) también operan en el procesamiento de las edades apuntalando su sentido de gradualidad y avance. Seguir el camino que las ordena integra el pasajes entre grados de edad, ya que pasar de un espacio al siguiente opera por un lado a nivel simbólico y por otro, habilitando nuevos espacios de sociabilidad. Además en cada nivel se interpela a niños y jóvenes –alcanzando en ocasiones a sus familias- desde particulares conceptualizaciones y expectativas que no pocas veces son tensionadas y disputadas desde las experiencias de quienes las transitan.

Las vidas en la pobreza, la escasez, el esfuerzo cotidiano y la incertidumbre laboral marcan los cuerpos. La edad se presenta así como un campo que articula a las personas creciendo y que se produce en el diálogo con una amplia gama de sentidos en tensión. Esos sentidos no son infinitos ni intercambiables, sino que dan cuenta de la posición social ocupada en un tiempo y espacio concretos, con que se suturan dichas identidades (Briones, 2006; Hall, 2003). A esos sentidos nos asomaremos en el próximo capítulo enfocando la infancia.

Capítulo 3

Una infancia, ¿todos los niños? Sentidos en tensión

“Todo universal se funda en un acto de exclusión”

Slavoj Žižek, Reflexiones sobre el multiculturalismo

*“Los ojos de los niños cuando el mundo los cautiva,
los ojos de los niños cuando el mundo los disfraza de cautivos”*

Fernando Barrientos, Bagualín

A nuestros ojos múltiple, diversa, desigual es como los niños viven sus infancias. Su forma plural nos remite a la tensión trascendente de la disciplina antropológica: lo universal y particular. Particular que al universalizarse excluye, y plural que reconoce la diversidad, arriesgando la relativización de las desigualdades. Este capítulo se ubica en esta tensión. Pensamos “la infancia” en tanto noción hegemónica, como “definiciones universales acerca de lo que es adecuado, deseable y posible para todos” (Diker, 2009: 25) y que es producto de particulares procesos históricos y sociales que ciertas genealogías que abordaremos buscaron desentrañar. Esta infancia particular y en singular, naturalizada y arraigada en tanto sentido común¹¹¹ es la que buscamos problematizar dando cuenta de otros modos de conceptualizarla. Referirnos a infancias, en plural, habilita ahondar en esas nociones y también en los modos diversos de transitar este momento vital a partir de las vidas concretas de las personas donde se enlazan las nociones y recorridos que sólo podemos distinguir en el ejercicio analítico. Podemos reparar entonces en una pluralidad de experiencias sin desconocer que muchas veces son nombradas y evaluadas en función de aquella noción –devenida en parámetro normativo y hegemónico- de infancia. Y que a partir de ese mecanismo las experiencias concretas de quienes son niños son ubicadas en una relación de desigualdad por “inapropiada” e “indebida”. Nos queda aún explicitar otro aspecto de esa tensión, y es el que tiene lugar cuando la referencia a las infancias en plural, conlleva el riesgo de invisibilizar los procesos que dan lugar a que las vidas de unos niños se ubiquen en las posiciones sociales donde se condensan desventajas y condiciones de

¹¹¹ Bauman y May (2007) refieren al sentido común como el “conocimiento tácito”, al “saber práctico” que nos posibilita a las personas enfrentar los asuntos de la vida cotidiana. Los autores entienden que el pensamiento sociológico está íntimamente relacionado con el sentido común y dedican el texto que aquí citamos a detallar los modos en que uno y otro se diferencian.

vida desfavorables, y donde una posición relativista puede contribuir a legitimar esa relación de desigualdad.

En consideración de estas reflexiones y advertencias, el objetivo del presente capítulo es analizar de qué maneras se conceptualiza la infancia en el barrio a partir del repertorio de significados de quienes participan en las experiencias de los niños (adultos y niños), modelando un lugar social y construyendo su infancia.

El capítulo se subdivide en ocho secciones además de estos párrafos introductorios y el epílogo. Dedicamos cada sección a la exposición de un modo de representar esta etapa de la vida que denominamos: “La infancia que no se tuvo o fue poca o intermitente”; “La infancia perdida (y sus consecuencias)”; “Infancia como edad de ‘hacer travesuras’”; El “mundo de la niñez” desde las instituciones: tres formatos de la fragmentación social como representación; “‘Hay cosas que no puedo entender’: la infancia educable”; “La infancia moderna como sentimiento de infancia”; “Las infancias en plural” y por último la que hemos dado en llamar “Infancia a secas”.

A partir de estas representaciones analizaremos cómo entre los enunciados que describen sueños, y críticas que nos muestran otras realidades, la infancia en la zona no siempre refiere a las formas en que los niños viven sino a cómo se anhela que lo hicieran produciendo un “modelo ideal de infancia” que buscamos desentrañar.

3.1. La infancia que no se tuvo o fue poca o intermitente

“Yo no tuve mucha infancia” respondió Griselda (28) a mi pregunta por su pasado y así cerró nuestra conversación de esa tarde. Una y otra vez la infancia como algo que no se había tenido y que -en parte por eso-, se deseaba para los hijos, era expresado por las mamás de los niños con quienes trabajamos. Aquella ausencia de infancia se repetía en la historia de Mirta (31), una de sus hermanas:

C: ¿Y te acordás cuando eras chica?

M: Cuando era chica, muy poco, tuve una vida muy... no sé, muy amargada para recordarla. Tampoco tuve mucha niñez... porque me junté a los 13 años, me junté a los 13 años... que hoy por hoy pienso que a los 13 años sos una criatura y te olvidás... (Mirta, 31 años)

¿Qué manera de ser niñas no fueron? ¿Qué prácticas vinculadas a la infancia sintieron distantes de su propia manera de transitarla? ¿Qué elementos estuvieron presentes en su niñez y quedan fuera de la concepción de infancia a que refieren?. Hablando de este

momento de su vida a mediados de la década de 1990, relataron que habían nacido en la zona, integraban una familia numerosa, con más de 10 hermanos y que el padre las “mandaba a pedir”, que alguna vez él había trabajado pero antes que ellas nacieran. Contaban que su mamá estuvo empleada un tiempo haciendo tareas domésticas en otras casas pero luego fueron los hermanos mayores quienes mantuvieron el hogar. Aludiendo a que “no éramos fijos a un lugar” relataban las sucesivas residencias, así como la “precariedad” que había caracterizado su vida. Al fallecer el papá, Mirta se responsabilizó del cuidado de su madre y hermanos, y fue su esposo el que “paraba la olla” en el hogar. Los hermanos menores fueron criados por la joven pareja hasta que unos años después tuvieron sus propios hijos. Los recuerdos de su papá como un hombre “estricto”, “ventajero”, “que siempre buscó la conveniencia de él”, y de su mamá como una mujer sumisa que siempre lo obedeció, forman parte de las críticas que les hacían.

si mi mamá hubiese sido, pienso yo, otra clase de opinión, o haberme enseñado otra cosa, no hubiese, a los 13 años estado juntada ni criando a mis hermanos. Entonces pienso, de mi niñez no tengo muchas buenas formas (Mirta, 31 años).

Tales cuestionamientos dejan entrever una noción de infancia donde es central el rol de los padres como adultos cuidadores. Desde su perspectiva la crianza de los niños dependería de ellos y en sus acciones se modelaría la infancia tanto como la futura adultez de los hijos. En el rol paterno recaería además la responsabilidad de brindar las condiciones económicas para la subsistencia del grupo familiar, y en el materno la transmisión de valores y enseñanzas para la vida.

Las historias de Mirta y Griselda compartían con la mayoría de las familias de nuestro estudio un pasado vivido en condiciones de pobreza donde parecía que la infancia en términos de cómo la pensaban desde su posición de adultas, no había tenido lugar o había sido escasa. Otra mamá, Sabina (29) relataba en el mismo sentido:

El boleto valía entonces 5 centavos e incluso nosotros no teníamos 5 centavos para ir al colegio. Nos íbamos caminando. Imaginate yo he tenido mi infancia que hay días que tenía para comer y otros no. Entonces como que a mí me pegó mucho eso y yo lo veo, porque veo a los nenes en su forma de vestirse, como andan, me hace acordar mucho lo que yo había pasado (Sabina, 29 años).

Es desde su propia infancia, vivida en condiciones semejantes a las de los niños que eran sus vecinos que Sabina pensaba y lamentaba aquel momento de su vida. Para ella la pobreza marcaba la vida de las personas, las sometía a formas de sufrimiento que rechazaba, pero que no necesariamente impedían la infancia por completo. Como los niños de entonces y como los “nenes” que iban a buscar la merienda a su copa de leche cada

tarde, ella iba a la escuela, y este dato cobraba relevancia en consideración del lugar que tenía la institución escolar en la institucionalización del curso de la vida en el barrio (Ver capítulo 2).

Verónica (29) por su parte, encontraba en sus recuerdos infantiles otros elementos:

V: Lo que pasa es que yo mucho con mi mamá no me crié viste?, me crié con mis abuelos. Después de chica no me acuerdo nada... Tuve mi niñez... Sí jugaba, tuve mi niñez como todo chico, pero también tuve una vida dura. O sea, viste, que tuve que cuidar a mis hermanos, mientras mi mamá trabajaba... como yo soy la más grande, encima, de todos mis hermanos...

C: Tenés muchos hermanos?

V: Bastante, como 11, 12 somos... Entonces mucho no tuve, tiempo que me iba a vivir con mi mamá cuidaba a mis hermanos. Tiempo que vivía con mis abuelos estudiaba, me iba al colegio, jugaba (Verónica, 29 años)

Sus relatos figuraban una infancia discontinua que tenía lugar cuando vivía con los abuelos e iba a la escuela, estudiaba y jugaba, pero donde faltaba su mamá. Cuando estaba con la mujer, sin embargo, Verónica debía cuidar de sus hermanos y la vida se volvía “dura”. ¿Cómo debería haber sido su niñez para ser plena?. En su narración, la infancia implicaba jugar, ir a la escuela y vivir con la mamá y los hermanos, aunque esto último, en su propia trayectoria se mostraba incompatible con la escolaridad y lo lúdico. La presencia y ausencia de estos elementos describían su infancia como intermitente.

La memoria es un proceso activo de creación de significados (Portelli, 1991) y como sostiene Flavia Pires se trata de “un ejercicio reflexivo que dota al pasado de valores de acuerdo con el momento presente” (2007: 23. Traducción propia). Los recuerdos de estas mujeres dan cuenta de una reflexión sobre su experiencia infantil que se adjetiva desde el presente. La infancia remite en ellas a una forma de vivirla en que los aspectos que la definirían -juego, educación, vida con los padres, no pobreza- no condicen con su tránsito por esa etapa vital, por ello niegan su experiencia etaria infantil como infancia, o dicen haberla experimentado parcialmente.

La concepción modélica de la infancia usada para leer su pasado es la misma que utilizan para mirar las infancias en el presente. Podemos ver cómo se desliza en lo que cuenta Sabina

Los chicos, por lo menos conmigo, son muy respetuosos a pesar que por ahí tienen varias carencias de alimentación, por ahí viven muy precarios. Incluso hay algunos que no viven con sus papás, viven con sus abuelos, son nenes bastante educados, van al colegio (Sabina, 29 años).

Donde valora que aunque los niños no vivieran con los padres o tuvieran carencias y (parecía decir) a pesar de eso, eran “bastante educados” e “iban al colegio”.

Desde su experiencia pretérita las mujeres se posicionaban como madres, y enunciaban deseos y anhelos de infancia en relación a sus hijos.

No me acuerdo..., porque no..., no tuve mucha infancia... Entonces yo a ellos los dejo. Los dejo que hagan porque, me gusta que ellos se acuerden después de cosas lindas, porque son cosas lindas, que jueguen, que vayan, vengan (Griselda, 28 años).

Griselda recordaba no sólo su propia infancia con pesar, sino también un pasado no tan lejano, cuando sus hijos mayores eran pequeños:

anduvimos rodando un montón de tiempo. ¿Sabes qué feo?... Igual son cosas que no quiero hablarlas. Entonces cuando mis hijos viven mal, yo me enojo, porque mis hijos no tienen que vivir así, tienen que vivir bien (Griselda, 28 años).

Los chicos tenían que ir a la escuela, ser cuidados por algún mayor, jugar y tener una casa que los protegiera del frío, donde pudieran quedarse sin presiones constantes de ser desalojados, ni temor a sufrir violencia. “Vivir bien” no admitía para las mujeres formas plurales cuando estas devenían desiguales al denotar una posición desventajosa respecto a otras. Así la infancia se modelaba en un relato que se alejaba de las condiciones de pobreza en que vivían contribuyendo a crear y recrear una figura normativa.

La misma discrepancia entre su propia trayectoria de vida y la que deseaban para sus hijos emergía cuando el tema de conversación se aproximaba a la escolaridad. Pilar (30) contaba que aunque le faltó poco, no pudo recibir el título intermedio que otorgaba el colegio técnico donde estudiaba porque quedó embarazada. Ella quería que sus hijos estudiaran para poder “superarse”, vivir mejor, que nadie los mande como a ella “que sean ellos los que manden”. Y analizando su experiencia laboral y de clase emergían sus expectativas: quería que cuando sus hijos crecieran estudiaran carreras “útiles” como “medicina, abogacía, informática. No como esos que terminan manejando un taxi, o poniéndose un kiosco después de tantos años de estudio”.

Sabina (29) por su parte, terminó la escuela primaria e hizo dos años de secundario,

después tuve mi segunda nena y ya no pude, ya me quedé, pero quiero darle todo lo que mis viejos no pudieron darme a mí. O que yo no pude hacer que es tener un buen estudio, una buena enseñanza (Sabina, 29 años).

También se anhelaba que niños y niñas recibieran educación y con ella que alcanzaran mejores condiciones de vida, vale decir, que no les falte alimento, ni ropa o que no se estén “contando las monedas” para ver si los fines de semana pueden salir a pasear. También

querían que sus hijos se dedicaran a jugar y que no asumieran responsabilidades que según entendían, les correspondían a un adulto como serían las tareas vinculadas a la crianza de hermanos/as y a resolver necesidades. Las experiencias infantiles posibles desde el extremo negativo de las relaciones de desigualdad social no eran avaladas como experiencias válidas de infancia. Lo que las madres y vecinas nos explicaban con sus vidas y las de sus hijos es que la niñez en contextos de pobreza se vivía “sin infancia”, “con poca infancia” o infancia de a ratos. El parámetro de conceptualización de la infancia es clásico y modélico: jugar, ir a la escuela y vivir en familia.

3.2. La infancia perdida (y sus consecuencias)

“A los chicos de mi hermano los veo muy deteriorados, como criaturas. Por ahí los veo perder mucho la infancia”, nos decía Mirta cuando hablaba de sus sobrinos. No dejaban de ser chicos, según señalaba, pero algunos modos de serlo parecían atentar contra esa preciada edad.

Varios de los comentarios que circulaban en el barrio pueden ser agrupados bajo esta noción de pérdida de la infancia. Recordando la vida de un grupo de jóvenes hombres que solían ocupar la esquina de enfrente de su casa, una vecina ordenaba sus ideas mientras nos transmitía:

No sé, de estar puede ser, son chicos chicos todavía, está bien... cuando se empiezan en una rebeldía es medio difícil... pero por ahí han tenido muchos problemas de chicos... porque los chicos que yo conozco que están ahí se notan en una familia muy... ya, problemática, el que no tuvo problema, la madre no le da bolilla, el que no, le dio todo y ahora no tiene nada, y la madre no le da bolilla igual... y entonces está bien, llevan esos problemas los hijos, todo eso, aparte son chicos jóvenes, 15, 16 años, 14, no son chicos grandes, que tienen una vida hecha, que tienen ya una experiencia de la vida, no, no tienen, ni siquiera una adolescencia ni una niñez han pasado (Mirta, 31 años).

Los padres, y principalmente las madres, eran presentadas como las mayores responsables por las trayectorias, a su entender incorrectas, que siguieron esos jóvenes. Que “la madre no le de bolilla”, es decir que no preste atención a su hijo, que no se ocupe de su cuidado, de sus necesidades, ni le ponga límites y que por tanto los chicos crezcan “a la que te criaste”, generó a su entender, que los chicos no hayan vivido una infancia.

“Estar con los chicos”, pasar tiempo con ellos, “ocuparse” era uno de los elementos que hacían posible la infancia. Mirta seguía preocupada, contando sobre sus sobrinos que habían quedado en la casa al cuidado de la mayor, Brenda de 11 años, porque su mamá

había viajado a visitar al papá que estaba preso en una localidad distante de La Plata por 600 kilómetros.

ahora la más grandecita de 10, 11 años, ya hacerse cargo de una casa ya es demasiado, hacerse cargo de todos los hijos y todo. Y pierden la infancia, de decir, porque ya se sienten con una responsabilidad desde chiquitos, si le pasa algo a él, es responsabilidad mía. Si le pasa algo a él viene mi mamá y me va a retar. ¿Si el nene se pierde? ¿A quién va a castigar mami? Porque le dijo cuidalo, si le pasa algo vas a ver cuando venga. ¿Entonces qué cargo tiene esa criatura? De adulto (Mirta, 31 años).

Dejar a los chicos solos, era una de las críticas más fuertes que hacían unas madres a otras y esto en ocasiones asociado a que en su ausencia, eran los hermanos mayores, también niños o adolescentes los que asumían las responsabilidades sobre el hogar y los niños menores. Las prácticas de cuidado de los hermanos era una actividad tan frecuente entre los chicos del barrio como criticada:

V: Y... contarte que... qué se yo, hay chicos buenos, hay nenes buenos, hay nenes que tienen una vida dura, que a veces veo, ¿viste? por ahí que...

C: ¿Cómo qué?

V: Como... qué se yo, nenitos que andan mal... que las madres por ahí son muy pesadas, y lo dejan todo el tiempo con un bebé así a cuesta. Por ahí eso a mí no me agrada, será que yo lo viví de chica, yo siempre tenía que andar con mis hermanitos a cuesta, parecía la madre en vez de la hermana ¿viste? (Verónica, 29 años)

Verónica también señalaba el cuidado de los hermanos y la responsabilidad que conllevaba como una tarea no compatible con la infancia, que hacía dura la vida de los niños. Como se mostró en el capítulo anterior esto fue también señalado por los chicos en varias oportunidades.

La falta de atención a los hijos que unos vecinos criticaban de otros se relacionaba también a las necesidades de alimento, vestimenta y calzado que quedaban para ellos insatisfechas.

Ayer viene mi sobrino y me dice, ¿tía no tenés unos huevos para fiarme? Y decís no tengo huevos, pero ahí hay manzanas, llevalas, comelas, (...) y mi cuñada dice: pero si se arreglan ellos, porque van al comedor, van a la copa de leche y le dan un poco de pan o van a lo de la Pepa y le da un paquete de fideos, no es así. (...) acá a los chicos les da 2 pesos, tienen que pedir 2 pesos de queso, porque ni 100 gr te alcanza hoy por hoy, y un paquete de fideos del plan y esa es la comida (Mirta, 31 años).

La opinión de Mirta crecía en desaprobación, explicitando las responsabilidades que a su entender, cabían a los adultos respecto a sus niños para que “no pierdan la infancia”.

Y vos decís, si son ellos (los padres) los que tienen que estar pasando necesidad, y pasando vergüenza, porque, vos decís, uno se cría con esa vergüenza, aunque uno diga que no, te criás con esa vergüenza de decir, estar pidiéndole a uno, estar pidiéndole a otro, un vasito de azúcar, por ahí el más chiquito se acostumbró va, y te pide un poquito de azúcar a vos (Mirta, 31 años).

Relator y protagonista eran posicionados en ese espacio moral que se iba haciendo explícito mientras configuraban y ponían en acto sus concepciones de infancia. Lo correcto se fundía con lo deseable en comentarios que al juzgar, ponían de manifiesto anhelos presentes, o presentables a otro. Los temores sobre aquello que se esperaba no les ocurriera a los niños, también anticipaba lo que no querían que fueran consecuencias para la juventud que serían. Algo así como “a niñez perdida, juventud perdida en la esquina”.

3.3. Infancia como edad de “hacer travesuras”

La infancia se definía muchas veces en contraste con sus etapas próximas posteriores. Como hemos mostrado la adolescencia y juventud aparecen representadas con cierta carga negativa por parte de los habitantes del barrio cuando se refieren a “los chicos de la esquina”. Esas alusiones solían matizarse a lo largo de las conversaciones al reconocer una diversidad de formas de lo juvenil, pero esto sólo en un segundo momento. Había una historia previa de estos chicos, que como vimos en la sección anterior en muchos casos se trataba de personas que habían “perdido su infancia”. El punto ahora es trabajar sobre la distinción que se produce en las representaciones sobre ciertas prácticas de desorden, desobediencia o transgresión, entre aquellas que son colocadas dentro de los parámetros de “la infancia” -sería el caso de las travesuras-, y aquellas otras prácticas que habilitan a marcar que se “agarró el mal camino”.

Los relatos van marcando puntos de inflexión que distinguen a los “chiquitos”:

no son chicos malos, son chicos traviesos como todos (...) obvio, por ahí lo retás porque hacen alguna travesura pero son chicos. Después, no, no... adolescentes, por ahí hay algunos que otros que están... van encaminados, por ahí hay otros que ves... (Mirta, 31 años).

En clave de “travesuras”, se minimizan los comportamientos que se consideran inadecuados entre los niños. Conceptualizarlos de este modo, los integra al ámbito de lo lúdico, en donde el juego, este sí considerado propio de la infancia, justifica las conductas desde el repertorio de prácticas posibles para los niños. Cierta ingenuidad o falta de conciencia se entremezclan en las prácticas al ser nombradas de este modo y al hacerlo se desprende del componente de intencionalidad maliciosa (que sí es aplicado a las prácticas de personas más grandes). La delimitación de las edades administra el ámbito de la picardía.

La dificultad para comprender ciertos comportamientos de los niños daba lugar a otras explicaciones para darle inteligibilidad. Como veremos en la cita que sigue, reaparece la figura materna como productora de una infancia descuidada, y por lo tanto inadecuada. También emerge la idea de “las malas juntas”

Por ahí escuchás un vocabulario de una nena de 8 años que no tenés que escucharlo, que adecuadamente eso no se dice, para una nena de 8 años. Después que anda hasta tarde en la calle, con gente, viste? con gente, pibes grandes, viste? o sea, a mí eso no me agrada. No me agrada para los míos, ni para otros nenes, pero bueno, cada madre, viste? es un mundo. Cada caso es un mundo (Verónica, 29 años).

Llama la atención que “eso” que no agradaba, no era presentado como un comportamiento “de” la nena. Si no que se desplazaba la acción hacia su madre, con quien la asociaba directamente, y con otra “gente”. En ella recaería la responsabilidad de evitar aquello (“esa gente”) perjudicial para sus hijos.

Las dificultades de pensar la “maldad” o comportamientos “inadecuados” en relación a la infancia se desvanecían cuando se trataba de adolescentes y jóvenes: “Ya los chicos, como es, pasan a otras etapas, ahí no te digo todos son buenos, hay algunos que agarraron el mal camino”. Ya no se trataba de que otros velaran por ellos, en este caso habrían optado “por agarrar el mal camino”.

Si alguna de estas prácticas era desarrollada por niños esto llamaba la atención, causaba alarma y eran cuestionadas:

C: Y de los chicos de hoy en el barrio, ¿qué me contarían?

H: Los chicos hoy en el barrio

L (16, hija de H): Son terribles

C: terribles?

H: sí, el que no corre vuela y el que no, por ahí anda. Ahí vos fijate, hay un nenito en el barrio, que es acá a la vuelta. Tiene... ¿qué edad tiene el pibito ese?... ¡el pibito ese!... el hijo de...

L y D (10, otra hija de H): Pali

H: Ese, 11 años

L: 11

D:13

H: Bué, bueno, 11, 12, 13, lo que tenga, la edad que tenga. Fuma, fuma falopa, fuma cigarrillo, anda hasta tarde en la calle, estamos hablando de un chico de 11 años. Tenemos chicos que... son las 2, 3 de la mañana y andan por ahí... pibes que se van...(Hilaria, 45 años)

Fumar, estar en la esquina, no regresar a sus casas al anochecer, irse lejos, “andar por ahí” sin rumbo aparente, eran algunas de las prácticas que no integraban el repertorio apropiado o deseable para quienes transitaban la infancia. Y junto al hecho de asumir responsabilidades que señalamos anteriormente, todas estas prácticas llevaban a disputar el

estatus infantil de esos niños. Gran parte de los cuestionamientos dirigidos a los jóvenes que permanecían en una de las esquinas de la zona tenían que ver con que sus actividades no debían estar al alcance de quienes eran niños (principalmente en relación al consumo de drogas o alcohol). Mirta (31 años) señalaba: “no es buen ejemplo, uno tiene que estar explicándole a los hijos qué hacen, qué no están haciendo, que porqué, si está bien o está mal, tenés que estar vigilando”

Por ese motivo, uno de los cambios que Mirta deseaba para el barrio era que esos jóvenes no se reunieran más en aquella esquina. Consecuentemente, algunas madres manifestaban su preocupación de que sus hijos al crecer, siguiesen “esos caminos”, y en perspectiva de futuro evaluaban cómo debería ser su crianza, entre las cuales “poner límites” o evitar las “malas juntas” eran consideradas herramientas válidas.

3.4. El “mundo de la niñez” desde las instituciones: tres formatos de la fragmentación social como representación

La infancia, para muchos chicos de los sectores más pobres del barrio transcurría entre instituciones y organizaciones que se emplazaban en la zona. Como trabajamos en el capítulo 1, los niños iban a la escuela del barrio, a las Casitas de la ONG, al comedor de una iglesia evangélica, a la copa de leche de Sabina, y algunos también a la de Pepa. Todas estas, de distintas maneras, buscaban intervenir en la vida de los niños guiados por ideales y valores que no pocas veces generaban profundos malestares en el encuentro cotidiano. Entre esas personas e instituciones que intervienen en la vida de los niños encontramos sentidos compartidos aunque lejos de ser uniformes.

Como parte del trabajo de campo participé de los encuentros de la Mesa barrial¹¹². Entre los aspectos considerados en sus reuniones, lo que llamaron “socialización” fue uno de los temas abordados y reconocieron que la “fragmentación social” era una de las características de ese proceso cuando pensaban en quienes eran chicos en ese momento. Tomaremos esa noción para organizar representaciones que circulaban en este espacio, proponiendo que la "fragmentación" aparece en tres formatos. Una primera forma emerge

¹¹² La Mesa Barrial, como dimos cuenta en la introducción de esta tesis, fue un espacio de trabajo colectivo que desde 2009 reunía periódicamente a las instituciones vinculadas a la infancia del Centro Comunal Villa Elvira. Con el objetivo principal de “mejorar la calidad de vida en el barrio” atendiendo específicamente a su población infantil, las instituciones se reunían mensualmente para abordar distintas temáticas o problemáticas emergentes que posibilitaran además conocerse entre sí para articular su labor. En el capítulo 4 trabajaremos sobre la Mesa Barral en mayor profundidad.

a través de la dicotomía infancia de antes y de ahora. Se trata de un pasado más armónico y con valores, y un ahora de ruptura y/o pérdida de esos valores y un entorno más violento. Estaríamos en un presente más fragmentado frente a un pasado más integrado (no fragmentado).

El segundo formato de la “fragmentación” refiere a la desigualdad social y alude a la infancia vivida desde posiciones sociales contrastantes (“fragmentos”). Esta conceptualización se incluye en una perspectiva analítica estructural de lo social. Una tercera forma es la que distingue a los niños reconociéndoles un status particular que los separa de otros grupos etarios

Para mostrar la primer forma de representar las infancias fragmentadas entre pasado y presente, apelamos a una actividad realizada en una reunión de la Mesa Barrial para reflexionar sobre “los niños de antes y los de ahora” poniendo en juego una memoria y una visión al presente mutuamente dependientes. Los cerca de 40 participantes reunidos ese día se organizaron en grupos más pequeños para trabajar la consigna y luego pusieron en común las ideas acerca de las experiencias infantiles en un otro momento. La amplitud de la pregunta no condujo a respuestas muy diversas. En la mayoría de los casos, el pasado estaba teñido de añoranzas dibujando una infancia pasada que había sido “mejor”. En esa cualidad positiva que contrastaba con la actualidad se trazó una silueta para los niños de hoy.

Uno de los aspectos señalados fue respecto a la relaciones de los niños. Hubo quienes sostuvieron que aunque chicos de distintos sectores sociales usaran los mismos espacios (juegos, plazas o escuelas) esto no aseguraba vínculos como los de antaño. Uno de los grupos señaló que los niños habían sufrido la pérdida de espacios porque debido a la mayor inseguridad, ya no los dejaban pasar tiempo allí. Señalaron también la ausencia de relaciones “cara a cara” y reprobaron la virtualidad de los vínculos que tenían lugar en los ciber¹¹³ o mientras usaban juegos electrónicos.

La relación entre niños y adultos fue otro de los aspectos considerados. Si antes los chicos tenían referentes, varios grupos plantearon que los chicos hoy carecían de adultos que los orientaran. Si bien se reconoció una mayor participación de los niños en la vida de los

¹¹³Son conocidos de este modo locales que disponen de computadoras donde una suma de dinero habilita a los usuarios a navegar por internet o jugar en red. En la zona había un solo negocio de este tipo, se encontraba distante de la casa de los niños y ellos nunca lo mencionaron. A diferencia de los adolescentes, el acceso a internet y el uso de computadoras entre los niños era casi inexistente y se limitaba (para algunos) a algunas horas en la escuela.

adultos, esto suscitaba temores que contrastaban con la confianza que en un pasado recaía en los adultos. Otro punto que recibió especial atención en el ejercicio propuesto fue "la familia" Estar con el grupo familiar se presentó como un valor ausente entre los niños de hoy que "pasan mucho tiempo en soledad", están desprotegidos, tristes y carecen de "amor de familia". Si antes se reconocía un acompañamiento entre la escuela y la familia en función de la educación de los niños -que aseguraba su asistencia diaria-, los docentes señalaban que en la actualidad la escuela ocupaba un lugar desestimado, también entre las familias. A ello se agregaba la falta de límites claros en el comportamiento infantil, que planteaban, no era como cuando "los padres tenían la última palabra" y poseían autoridad sobre sus hijos. "Hoy los chicos se hacen escuchar" señaló uno de los presentes, necesitando aclarar que encontraba en esa acción "una parte positiva y otra negativa".

La distancia entre los niños de antes y de ahora se figuraba de diversos modos. En la reflexión, algunos participantes señalaban para la niñez de antes: "alegría, juegos, ternura, tranquilidad, ausencia de preocupaciones, confianza en el adulto, respeto por los mayores", afirmando desde su parecer que "existía mucho mundo de la niñez". "Antes el niño era niño, jugaba, ahora pareciera ser culpable de la situación en la que está" profundizó luego uno de los presentes.

En un momento una mujer discrepó "Ahora no hay tanta diferencia" y siguió: "los chicos del centro también están solos". De ese modo incorporó otro clivaje al debate poniendo de manifiesto la necesidad de explicitar el sector social de pertenencia de la niñez que se estaba representando. Los "niños de antes" que habían estado caracterizando integraban una infancia genérica, en un punto soñada o deseada, construida quizás desde los recuerdos modelados de sus propias experiencias. Los "chicos de hoy" a quienes hacían referencia eran unos cuando se hablaba del ciber, las computadoras, o los permisos limitados a estar en el espacio público, pero mayormente se identificaba a los "chicos del barrio", "los chicos que vienen" (a las instituciones aquí reunidas), los niños por quienes ellos, trabajadores, estaban ahí.

Solo uno de los grupos reconoció características positivas en los niños de hoy enfatizando las facilidades que encontraban para comunicarse con sus mayores y expresarles lo que les pasaba. Tras estos comentario, quien coordinaba la actividad retomó lo conversado en un intento de reflexión y autocrítica como adultos a quienes respecto de los niños, les costaba ver "por dónde están pasando sus cuestiones". La posibilidad de escuchar a los chicos movilizó varias conversaciones entre los adultos presentes.

Las reuniones de la mesa barrial también nos permiten exponer la segunda forma de explicación de distintas infancias por la fragmentación social, ahora referidos a la desigualdad social en un mismo tiempo presente. Las infancias de estos niños eran en buena medida una preocupación. “Necesitamos adaptarnos a la sociedad, a los chicos que tenemos” se mencionó enunciando una de las caras de un malestar que otras veces emergía en angustias, profundos enojos e impotencias frente a las injusticia y las situaciones de “abandono” de los niños.

“Los niños no son problema, sino las cuestiones que los atraviesan” fue el modo en que un educador explicó su preocupación. Mirado de otro modo, eran esas “cuestiones” que atravesaban a los chicos las que entre otras modelaban sus infancias. De aquí la intervención de otro educador que sostenía que “no se puede trabajar con los pibes sin trabajar con la familia”, era necesario “cambiar el entorno y acompañar con respeto, no bajar línea”¹¹⁴. Para las instituciones, los chicos con que trabajaban (Ver capítulo 2), eran aquellos “chicos de hoy”, que jugaban a veces a las mismas cosas que “los de antes” pero en cuyas vidas había mucho por hacer para que su infancia dejara de “ser precaria”. Ese objetivo compartido por las escuelas y centros de salud era la razón de ser de los centros de día y comedores. El fundador de la ONG, en una frase citada repetidas veces por los educadores señalaba la necesidad de pelear por un país donde no fueran necesarios los hogares, centros de día y comedores comunitarios. Y esto porque no habría niños pobres que necesitaran valerse de ellas, y sus experiencias de infancia tampoco serían inicio y producto de las desigualdades sociales que reproduciéndose, las habilitaban.

Este formato de la fragmentación alude a la distinción entre niños pobres y no pobres visibilizando la posición desventajosa en que los primeros viven su infancia y que son por esto identificados como “población en riesgo”, “grupo vulnerable” o “chicos en situaciones de vulnerabilidad”. Estas categorías, desenvuelven particulares prácticas institucionales de cuidado que trabajaremos en el próximo capítulo de esta tesis. Las diferenciaciones en la experiencia infantil y los modos en que han sido caracterizadas -y evaluadas moralmente- fueron ampliamente estudiadas teniendo en cuenta la historia en nuestro país y las intervenciones forjadas para atender a este grupo etario así fragmentado.

La categoría “menor” si bien prácticamente eliminada de la legislación como de la administración de la infancia a partir de la configuración del proceso discursivo en torno a

¹¹⁴En el capítulo 4 profundizaremos en la relación entre las instituciones y las familias de los niños que las usan.

los derechos de los niños y la implementación de la normativa coherente con este paradigma (Ver capítulo 4), se funda en una diferenciación de la infancia que además señala las situaciones de desigualdad que atraviesan los niños y sus familias (Colangelo, 2005). En tanto las experiencias infantiles de los niños son leídas no pocas veces desde clasificaciones que tienen una profundidad histórica y social. Nos detendremos brevemente en sus sentidos y efectos.

Apelando a la categoría “menor” Ríos y Talak (1999) por ejemplo, reconstruyeron desde la historia esta separación de las vidas infantiles –y su correlato con los espacios urbanos- para fines del siglo XIX y principios del siglo XX en nuestro país. Los autores describen dos circuitos, uno de ellos en torno a la familia y la escuela en cuya articulación

“se define lo normal en la niñez a través de una gama de representaciones y de intervenciones que se constituyen en modelo normativos y se entroncan con valoraciones propias de discursos políticos” (Ríos y Talak, 1999: 139).

El otro circuito, reconocen los autores, tendría como centro la calle,

“entendida como lugar de desamparo y abandono, debido a una inexistente o frustrada relación con un ámbito familiar contenedor (...). Este lugar que opera como fuente de referencias para otro abanico de representaciones y de intervenciones sobre la niñez que se vincula en forma necesaria a otros espacios de alternancia con objetivos específicos de intervención “regeneradora”: los institutos de menores en sentido amplio” (Op. Cit. Comillas de los autores.)

Este esquema que reúne espacios, instituciones, modos de intervención y representaciones sobre la infancia tienen su correlato con una distinción ampliamente trabajada entre infancias y menores¹¹⁵. Infancia se reserva para los niños que responden al modelo normativo, a quienes

“les caben representaciones positivas y conmovedoras de infancia, en los términos en que fueron producidas histórica y culturalmente, a (los menores) les cabrían todas las inferioridades (...) estos encarnarían diversos fantasmas: la pobreza mezclada con la criminalidad, ya fuese ejercida desde la más tierna edad o se presentase como virtualidad; la ausencia de familia y de escuela; la pertenencia a hordas y bandas vagando por las calles. En fin, la indistinción, en lugar de la singularidad afectiva prometida a los “verdaderos niños” (Vianna, 2010:28. Comillas de la autora).

Sentidos estigmatizantes se asocian al término menor o a expresiones como “niños en riesgo” (Grinberg, 2008; Noceti, 2011), que en tanto clasificaciones son “productores de una desigualdad explícita –o de una explicitación de la desigualdad-” (Vianna, 2010: 29).

¹¹⁵ Diversos trabajos historiográficos como los de M. Carolina Zapiola (2009, 2010) y Sandra Carli (2002) lograron complejizar y problematizar esta mirada dicotómica.

Estas expresiones remiten a esquemas interpretativos de los comportamientos de los niños y sus familias que “fueron y son construidas, sedimentadas y también reelaboradas en el quehacer institucional” (Villalta, 2013:255). De este modo ciertos niños, segregados a partir de las clasificaciones mencionadas, se circunscriben a determinados circuitos institucionales –y espaciales-, a ciertos dispositivos que con el objeto de “proteger” este fragmento de infancia definido por la carencia reproduce muchas veces las relaciones desiguales de las que son parte. La perspectiva de derechos desde la cual se formula la gestión de la infancia se erige promoviendo desarmar esas dicotomías que como vemos y desde otra matriz discursiva, persisten en las clasificaciones fuertemente moralizadas que fragmentan la infancia¹¹⁶.

Los participantes de la Mesa Barrial delineaban un ideal de infancia. Esas ideas de cómo debe o debería ser la infancia, por distintas razones no se ajustaban a la infancia de “los chicos del barrio” y esto interpelaba política y afectivamente a los trabajadores de las instituciones. Por hacer eco de ese pesar que portaban los que trabajaban con los niños, la Mesa Barrial funcionó como un espacio “catártico”, según decían sus integrantes, porque encontraban allí la posibilidad de poner en común la aflicción de la labor diaria. Reconocían también el carácter facilitador que el encuentro con otros trabajadores daba al permitir articular acciones y minimizar “el desgaste de trabajar individualmente”¹¹⁷.

Para dar cuenta de la tercera forma en que la “fragmentación” aparece en las representaciones de infancia analizamos otro encuentro de la Mesa Barrial en que “la violencia” era el tema de trabajar. La mayor preocupación giraba en torno a que los chicos se maltrataban física y verbalmente, y allí se concentraron los esfuerzos de comprensión de los presentes. El coordinador de la actividad propuso un abordaje diferente de la temática buscando incorporar la dimensión socio-cultural para trabajar “aquellas cuestiones violentas entre y hacia los pibes”. Unos fragmentos de noticias televisivas sirvieron de disparadores para reflexionar sobre las imágenes prejuiciosas emitidas sobre niños y jóvenes, y que ejercían violencia sobre ellos, “marcándolos”, “dan cuenta de cómo los medios construyen la inseguridad, el miedo y estigmatizan a los pibes de gorrita”¹¹⁸ afirmó. Este ejercicio introdujo otra clave de lectura del “problema” y consecuentemente

¹¹⁶ En el próximo capítulo (Apartado 4.2.) nos detendremos en el análisis de la representación de los niños como sujetos de derechos.

¹¹⁷ En el capítulo 4 de esta tesis abordaremos en mayor profundidad este dispositivo de trabajo conjunto a través del cual miraremos también la relación del Estado (en sus distintos niveles) con la población infantil y los trabajadores que se abocan a su atención.

¹¹⁸ Esta expresión refiere a los adolescentes y jóvenes de sectores populares. La visera (“gorrita”) integra una una estética compartida y es usada como símbolo –en ocasiones estigmatizante- de estos chicos.

nuevos interrogantes e ideas “para trabajarlo con los chicos” que era lo que convocaba: “hay preocupación y hay ocupación” apuntó una trabajadora social pensando en diseñar una “actividad” en esa búsqueda de que “algo hay que hacer” ante “las situaciones problemáticas que atraviesan la infancia” de “sus niños”. De manera colectiva los presentes fueron armando una propuesta en que primó la necesidad de conocer la perspectiva de los chicos sobre el tema: “escuchar a los pibes, saber qué piensan”, “conocer qué entienden y como ven los chicos la violencia”. La búsqueda de “ideas bien propias” de los niños resultó una preocupación en sí misma: se deseaba que los niños expresaran lo que ellos mismos interpretaban y “que no sean copias de lo que la televisión llama violencia”. Se sopesaba el tiempo que llevaría para que los chicos enuncien sus opiniones, porque en principio tendían a reproducir los discursos de los adultos. En sus advertencias parecía que los niños, por serlo, se encontraban más lejos o un poco más “a salvo” de la influencia de los medios de comunicación. También que podrían encontrar en sus discursos una perspectiva particular y diferente de la de otras personas (no niños). De este modo, la infancia se representaba fragmentada de la sociedad, como si fuese posible un “mundo de la niñez” donde los sentidos fueran únicos, otros e independientes.

Sintetizamos entonces en la “fragmentación” del tiempo (antes y ahora), de la sociedad (en sectores sociales) y de las edades (niños y no niños) tres formatos en que desde las instituciones de El Mate se expresan las representaciones de infancia.

3.5. “Hay cosas que no puedo entender”: la infancia educable

Sistematizamos a continuación el análisis de algunas situaciones que permiten identificar y caracterizar los y las niños sobre o con quien, se trabaja. El otro-niño se construye como un sujeto sobre el cual intervenir (o no), al que hay que educar, acompañar, “poner límites”. Los marcos de la intervención y los parámetros sobre los que se mide el comportamiento del otro pertenecen al background de cada educador, y también al contexto institucional y proyecto ideológico en el que se inserte. Encontramos discursos de “comprensión” de las condiciones de vida de los chicos, de las “violencias” en las que viven, de sus “malos comportamientos” como formas de explicar a ese otro, pero esa misma explicación solía estar acompañada de la noción de que: “Hay cosas que no puedo entender” y con esta frase se establecía el punto en que las “cosas” debían modificarse.

Describiremos primero alguna de esas situaciones para luego analizarlas.

Un mediodía, Romina (10) y su hermana mayor (12) decidieron almorzar en el comedor de la iglesia. La más grande agarró plato y cubiertos en lo de una vecina pero Romina se negó a hacerlo “igual me prestan” fue su respuesta. Al llegar nos encontramos con otros niños conocidos y nos sentamos con ellos. Romina me presentó ante las mujeres que preparaban la comida y les pidió plato, cuchillo y tenedor, las mujeres le dieron lo que pedía y comenzaron a servir la sopa. Sobre un mostrador había una bandeja con tostadas que la niña tomó en varias oportunidades hasta dejarla vacía. Cuando terminó la sopa, la niña reclamó: “el primero” y un rato después sin levantarse de la mesa volvió a ordenar gritando: “primero... y más tostadas”. El modo en que se relacionaba con las mujeres y se movía en el espacio empezó a incomodarme. Las mujeres iban y volvían de la cocina respondiendo sumisas a lo que la pequeña exigía a los gritos, con cierta agresión hasta para los demás niños que la miraban sin decirle nada. Igualmente asombrada, el trato de la niña hacia ellas me pareció impugnable. No podía dejar de juzgar sus actitudes como irrespetuosas y avasalladoras, “una pequeña déspota” quedó escrito en mis registros de campo. En el momento me debatí si debía hacerle alguna advertencia o manifestarle mi desagrado, al observar que las mujeres no se manifestaban de modo alguno, tampoco lo hice.

Hubo otras situaciones que me impactaron en sentidos que creo semejantes. Como cuando al pasar por la casa de Marcelo (13), lo encontré junto a sus dos hermanas de entre 3 y 5 años, y Luciano (12) sentados en el borde del primer piso de la vivienda en construcción. En principio tuve que controlar mi preocupación ante la posibilidad de que se cayeran para responder a su saludo y quedarme conversando con ellos. En un momento entre risas y provocaciones comenzaron a tirarme cascaras de mandarina, hice un chiste e ignoré la acción como estrategia elusiva a pesar de la incomodidad. “Mirá lo que le hago a mi hermano” dijo una de las niñas y mientras se acercaba a Marcelo, comenzó a pegarle y tirarle del pelo. El chico, bastante tranquilo, la agarró y aseguró entre sus brazos para evitar que lo dañara. Luciano advirtió que le estaba haciendo mal y sugirió la soltara, mientras la niña reía y su hermano parecía jugar con ella. Durante la charla, una joven vecina se asomó por una ventana, lo que generó que Luciano comenzara a insultarla entre bromas. Tras él, una de las pequeñas comenzó a gritarle insultos sumamente obscenos con explícitas alusiones sexuales cuyo repertorio parecía no terminarse. Luego volvió a sentarse con los pies colgando, sacó unas semillitas de girasol y comenzó a escupirlas hacia abajo cuando mostrando los 5 dedos de su mano, respondió a mi pregunta por su edad. Los chicos

dijeron que era “boca sucia”, después de lo cual la niña gritó otra grosería y entró a la casa seguida de su hermana más pequeña.

Relataré una tercera situación que tenía lugar con frecuencia durante las mañanas en la biblioteca de la ONG. Sin duda encontrarnos con los niños y compartir unas horas en actividades que eran placenteras para ellos, también lo fue para mí¹¹⁹. A menudo, sin embargo, nos veíamos forzadas a detener peleas. Muchas veces las ráfagas de insultos, que iban amplificando la agresión, empleaban la nacionalidad como ofensa, mayormente la paraguaya. Otras veces, el llanto o reacciones violentas eran respuesta a comentarios angustiantes para los niños que apelaban, por ejemplo, a que no tenían mamá o papá, a las dificultades en la escuela o al “olor a pis” como agravios que resultaban en tristezas y nuevas peleas.

Estos eventos me habían resultado perturbadores y se los comenté a un educador de la ONG. Su reacción inmediata fue buscar razones de las situaciones violentas en la falta de afecto de muchos niños en sus propias casas. Nos contaba que eran particularmente los días lunes y en mayor medida entre los niños que iban en el turno mañana a la ONG, cuando notaba que los chicos presentaban actitudes que llamaban más su atención, ya sea porque los veía retraídos en algunos casos, o más agresivos en otros¹²⁰.

Semejante fue la respuesta de Nicolasa (65), una de las mujeres del comedor al explicar la conducta de los chicos que iban allí a almorzar: “de chiquitos lavan los platos, se hacen cargo de sus hermanos y entonces cuando se casan y tienen sus propios hijos ya están cansados”. Decía que había mucha violencia, que a los chicos les gritaban, trataban mal, “si a los chicos se les grita, ellos gritan más todavía” manifestó explicando su actitud pasiva ante las agresiones de la niña. Las actitudes de los niños eran por tanto, desde su perspectiva, efecto de un entorno donde existían malos tratos o falta de afecto, y donde se les asignaba a los niños determinadas responsabilidades consideradas inadecuadas para ellos. De allí que tanto las mujeres como el educador buscaran estrategias para conocer los motivos del malestar y llevaran adelante actividades para cambiar su actitud, enseñarles.

¹¹⁹ Nunca dejó de ser un desafío trabajar con los niños en ese espacio. Tuve la necesidad de aprender mucho para relacionarme con ellos y construir lazos de afecto que creía imprescindibles para que la Biblioteca fuera compartida. Necesité ensayar la espera y el humor, la tolerancia a tratos que no fueron gratos y mecanismos para construir otras relaciones entre ellos y con nosotras. Principalmente, me resultó imprescindible aprender a escuchar, ser paciente y buscar estrategias que corrieran diversas formas de autoridad fundadas en mi adultez para lograr relaciones más igualitarias.

¹²⁰ “Cómo se nota que es lunes” escuchamos en otra oportunidad aludiendo al modo en que los chicos llegan a las instituciones el primer día hábil, luego de un fin de semana en sus casas sin actividad en las instituciones. Docentes y educadores reparaban en que los chicos llegaban con hambre y sucios.

Tanto la Casita como el comedor de la iglesia compartían criterios respecto a lo considerado adecuado o incorrecto, aunque no lo hicieran igualmente explícito. Cuando querían algo, los chicos solían pedirlo “quiero más pan” y era común escuchar a un mayor señalando “cómo se pide” ante lo cual, el niño reiteraba la pregunta “por favor, ¿me das pan?”, el adulto accedía así al pedido, conforme de haber brindado una enseñanza junto con el alimento. Este pequeño y cotidiano ejemplo da cuenta de diferentes formas que adoptan las relaciones cotidianas en las instituciones, y la atención permanente que allí daban a las formas de trato, las palabras o los valores que “deben” mostrarse a los niños, las “buenas enseñanzas” que “tenían” que brindar.

Reconocemos dificultades en pensar las situaciones como las que describimos desde una idea y un “sentimiento” de infancia que resulta incompatible con comportamientos que se evalúan como violentos o que conlleven cierta crueldad. Así, los niños no pueden ser “malos” ni “cruelles” justamente por eso, porque son niños, y esa lógica se vuelve circular desde una infancia *normal* y homogénea (Ver sección siguiente), la cual instituye las condiciones que en términos simbólicos, vuelve posible ser niño, negando una pluralidad de experiencias infantiles que no se ajustan a sus preceptos. Como venimos señalando, cuando se producen tales desacoples entre lo posible de ser pensado en relación a los niños y actitudes que nos consternan, la familia (y principalmente las madres) se presenta como la responsable de no educar correctamente a sus hijos o por no impedir que vivan situaciones que serían inapropiadas para ellos.

Nos encontramos con que muchas veces los cuidados considerados “correctos”, divergían de los que según los educadores integraban el repertorio cotidiano de las familias o de las formas de trato entre los niños o jóvenes en el barrio. Estos contrastes daban lugar a comentarios sobre que las familias no educaban correctamente y concedía (según entendían los trabajadores) otras responsabilidades a las instituciones. Así, brindar “enseñanzas” o “poner límites”, eran dos modos establecidos de apuntalar la conducta infantil de acuerdo con sus parámetros de qué era y qué debía hacer una “buena persona”.

3.6. La infancia moderna como “sentimiento de infancia”

Dedicaremos este apartado a las representaciones de infancia que surgen en occidente con la modernidad. Su análisis nos permitirá realizar una lectura complementaria de algunas de

las representaciones de infancia que trabajamos en este capítulo al otorgar una profundidad histórica –y social- a sus sentidos subyacentes. Presentaremos en primer lugar la infancia moderna para luego poner de manifiesto algunos modos en que aparece en ciertas representaciones registradas en El Mate.

La infancia tiene una historia (Bourdieu 1990; Jenks 1996). O más bien, podemos, en colaboración de quienes se abocaron a estudiarla, presentar su genealogía en un recorrido que prueba el carácter socio histórico de la condición infantil (Varela, 1986). Ariès (1987), uno de sus más renombrados estudiosos argumenta respecto a la emergencia del “sentimiento de infancia” en la modernidad, que en palabras del autor “no se confunde con el afecto por los niños sino que corresponde a la conciencia de la particularidad infantil que distingue esencialmente al niño del adulto” (Ariès, 1987:178). El historiador, señala así los inicios de una moderna mirada social de los niños, fundante de la representación que buscamos analizar.

En este momento histórico que se remonta al siglo XVI, junto a una nueva organización social que deja atrás el régimen feudal europeo, reaparece el interés por la educación como requisito de cuidado y “dirección” de los niños. Julia Varela (1987) señala que para entonces existían diferentes infancias cuyas formas de socialización variaban entre sí considerablemente, “las nuevas formas de distribución del poder social exigirán modos específicos de educación de los niños” apunta la autora señalando que este esquema era válido solo para los hijos de aquellos grupos sociales que contaban con recursos, el que pone de relevancia en tanto fue el modelo que devino hegemónico.

“Comienza así a gestarse un estatuto de minoría y de separación de los niños respecto a los adultos” (Varela, 1986:157) que se irá imponiendo junto con la aparición de los colegios como forma dominante de socialización de las nuevas generaciones, que “contribuirán a hacer realidad la especificidad infantil” (Op. Cit: 158). A su vez, la familia en tanto espacio afectivo “que asume una función moral y espiritual será quien forme los cuerpos y las almas” (Ariès, 1987:541), y el interés y preocupación por los hijos inspiró un nuevo afecto: el sentimiento moderno de la familia (Op. Cit.). Julia Varela apunta que estos nuevos modo de socialización “constituyen uno de los múltiples dispositivos encaminados a definir y a fijar las nuevas identidades sociales” (Varela, 1986:155) entre las cuales se encuentra “la infancia”.

Esta etapa diferenciada de la vida se enmarca en los procesos de cronologización de la vida e institucionalización de las franjas de edad abordadas en el capítulo 2. El reconocimiento

de una especificidad de la infancia, dio lugar a saberes y disciplinas que contribuyeron a legitimar y delimitar la categoría. Esta visión moderna occidental devenida hegemónica plantea una mirada sobre los niños caracterizándolos en términos generales como

un tipo de personas diferente de otros, un conjunto aún no integrado a la vida social, definidos generalmente por la negativa – desde el punto de vista de los “adultos”- como quienes carecen de determinados atributos tales como madurez sexual, autonomía, la responsabilidad por sus actos, ciertas facultades cognitivas, y capacidad de acción social (Szulc 2001:1).

Son presentados como seres inocentes y dependientes de cuidados, protección y orientación de parte de los adultos (Diker, 2009). Estas convicciones sobre la infancia y la “naturaleza infantil” ordenaron un conjunto de prácticas sobre la población constituyéndola como grupo: “la separación del mundo adulto y la configuración de unos espacios y tiempos sociales especialmente destinados a su protección y a la orientación de su desarrollo” (Diker, 2009: 21).

Se configura así un sentimiento de infancia naturalizado y postulado por consiguiente como universal, que da lugar a una normativización y una visión homogénea al interior de la categoría¹²¹. Arraigado en instituciones, legislaciones, prácticas y moralidades este discurso *normaliza* la infancia. Formulado en términos de “ideal” este modelo se manifiesta con innegable efectividad cuando es a partir de este conjunto de sentidos que se comparan en el barrio las infancias pretéritas y se diferencia la actual de los niños de sectores populares reforzando su vigencia.

Esos sentidos y experiencias contrastantes ejercen su poder y aparecen por ejemplo juzgando los recuerdos de infancia de Griselda, Mirta o Verónica en la representación de “infancia que no se tuvo o fue poca o intermitente” (Sección 3.1 de este capítulo). La infancia forjada desde un clivaje de clase, ha ido legitimándose desde un anclaje semejante. Las condiciones de pobreza, también imposibilitan el acceso a esa infancia, y esto es lo que expresan, critican o temen las mujeres, así como lo que moviliza la intervención desde las instituciones del barrio (Ver sección 3.4). La tensión se traslada a un ámbito en que la pobreza condiciona las experiencias infantiles.

Esos sentidos se asoman también cuestionando las prácticas de cuidado de vecinos y padres de “la infancia perdida” (Sección 3.2). A partir de ellos se miran con sospecha y

¹²¹ Este largo y complejo proceso que es aquí presentado esquemáticamente, es objeto de estudio de una extensa bibliografía dedicada a su análisis en profundidad. Podemos citar entre ellos, los trabajos cásicos de Airès (1987) Donzelot (1990 [1977]), Varela (1986) y Gelis (1990), junto a otros capítulos que integran la colección *Historia de la vida privada*, dirigida por el primero de los autores junto a George Duby (1990).

consternación ciertas experiencias infantiles (Sección 3.5). Y sin duda, se habilitan angustias y pesares, así como frustraciones ante deseos muchas veces inalcanzables. Es a partir de la confrontación con esta concepción de infancia que enraíza en la modernidad, y de la comparación con otras experiencias infantiles que se piensan más próximas a aquella, que se torna imprescindible la adjetivación (Diker, 2009). Sumar un adjetivo calificando la infancia es la forma encontrada por nuestros interlocutores para volverla posible y así nombrar las concretas experiencias de quienes son o fueron niños, como “infancia”. Tema que retomaremos a continuación en la sección 3.8.

3.7. Las infancias en plural

¿Serán las experiencias infantiles las que se tornaron plurales? ¿o será que lo novedoso reside en perspectivas que permiten abordar tal diversidad?. Una y la otra. Por un lado, mares de tinta se encauzan en indagar las condiciones de emergencia de nuevas formas de ser niños preguntándose entre otras cosas por el papel de los medios de comunicación en la cotidianeidad y el uso de nuevas tecnologías (de Belli, 2001), la diversificación y especificación de un mercado de consumo orientado directamente a los chicos (Curia, 2006; Duek, 2009) así como la reconfiguración de las relaciones de autoridad y enseñanza-aprendizaje (Diker, 2009; Lareau, 2003; Milstein y otros, 2011). Por otro lado, muchos estudios se abocaron a problematizar la propia categoría, desandando la historia de su constitución (Carli, 1999, 2006; Diker, 2009; Duschatzky y Corea, 2007; Rabello de Castro, 2001a).

La referencia a infancias, en plural, emerge como un modo de problematizar el modelo de infancia que trabajamos en el apartado anterior. La antropología y la historia, una a partir del conocimiento de la diversidad sociocultural y la otra desde la indagación de los cambios y persistencias en el eje temporal, han brindado herramientas para poner en evidencia “la infancia” como producto de unas condiciones sociales específicas. Así como para indagar una heterogeneidad de prácticas y representaciones en torno a ser niño que quedaban de lo contrario invisibilizadas o pensadas como formas “desviadas” o “anormales” de transitar la niñez. Esta representación sustenta las reflexiones de las ciencias sociales abocadas a la infancia y los niños contemporáneamente. Esto en tanto habilita interrogantes sobre el procesamiento sociocultural de las edades, la construcción social y cultural de la infancia y las experiencias infantiles que disponen a un

conocimiento de la diversidad tanto como de las posiciones desiguales en que las personas transitan esta etapa de sus vidas.

Esta concepción a su vez habilitó con sus consecuentes problematizaciones el corrimiento de las ideas de neutralidad y naturalidad de la *infancia moderna*, recuperando el carácter político de la infancia en al menos dos aspectos. Uno de ellos, como mencionamos, en relación a las visiones en disputa sobre el período infantil, las técnicas de gestión de la infancia que se erigen a partir de esas tensiones y sus efectos en la vidas concretas de los niños y sus familias (Rabello de Castro, 2001b; Jenks 2002; Villalta, 2013). El otro, en parte efecto del primero, remite a que la niñez no se construyó desde la diferencia sino desde la desigualdad (Szulc 2006). Esto no sólo llevó a ubicar a los niños en una posición subordinada¹²², si no también ha dado lugar a una “homogeneización y esencialización que sustrae a los niños de la historia y del conflictivo contexto socioeconómico y político, negando su agencia social” (Szulc, 2006: 32). Agencia que busca reponerse a partir de una representación que al preguntarse por las formas plurales que asume la infancia, sus condiciones de posibilidad en tanto representación y experiencia avanzó hacia una reconceptualización de los niños como sujetos sociales incorporando la perspectiva de los niños para conocer la infancia.

3.8. Infancia a secas

Como venimos analizando en esta tesis y en particular en este capítulo, el lugar social de la infancia se genera en una matriz de representaciones. En este apartado analizamos ciertas miradas que emergen en las relaciones cotidianas de los niños en el contexto de sus casas y “barrios” y en el modo en que ellos se presentan a sí mismos. Estas referencias a la infancia son “a secas”, sin más adjetivos ni aclaraciones, así integran el sentido común y se ponen en práctica. Podemos sin embargo, ahondar en los sentidos y significados que la forjan reparando en dos contextos, en primer lugar enfocando las relaciones entre niños y adultos, y seguidamente las presentaciones de sí mismos que hacen quienes se consideran niños.

Observamos en las relaciones entre adultos y niños un reconocimiento de los segundos como personas y actores sociales. Vimos que la tensión entre presente y futuro atraviesa el

¹²² En el capítulo 2 abordamos la alteridad etaria y la posición social desigual de los niños en su trama de relaciones, cuestión que retomaremos en el correr de la tesis

lugar de su infancia. Por ejemplo, en la preocupación de los padres porque sus hijos reciban una buena educación que les permita “ser alguien” en el futuro, por generar condiciones que posibiliten el juego en clave de posteriores “buenos recuerdos” y con ausencias de resentimiento. Pensar en los niños como futuros jóvenes y adultos, y en la infancia como ese período que sienta las bases para quienes serán se enlaza con otras prácticas que interpelan en el día a día a los niños que son. Veamos algunas situaciones:

Mirta, en su cotidiana maternidad de 9 hijos ponía en práctica esa temporalidad. Al llegar a su casa noté que algunos de ellos no habían ido a la escuela, y eso porque la mujer había querido que se quedaran haciéndole compañía, sin embargo, Bruno (10) no quiso faltar y siguiendo su voluntad, había ido igualmente. Criar a los niños pensando en los adultos que serían, no implicaba desconsiderar a las personas que eran en el presente al tener en cuenta y respetar a menudo sus deseos y decisiones. Reflexionando al respecto la mujer mencionaba:

Por eso, el día de mañana van a ser lo que sean, si vos le ponés los límites y sabes explicar los límites porque son. Si vos le ponés un límite porque está jugando y no le dejás jugar porque está jugando y se está ensuciando, eso no es un límite... para vos es un límite, no para ellos. Entonces mañana van a hacer lo contrario de lo que vos le dijiste, entonces si le explicás por qué se lo ponés al límite en ese momento es porque, por algo. (Mirta, 31 años)

Mirta reconoce un lugar particular para los niños, identifica que los sentidos otorgados por ella a la limpieza muy probablemente no sean compartidos por sus hijos y por eso debe “explicarles”. Reconoce de este modo una posibilidad de entendimiento que implica por tanto, entablar diálogos e intercambios. No en una relación de igualdad, ya que la autoridad adulta y materna se ejerce poniendo límites, sin embargo el modo de establecerlos implica –al menos en un principio- negociaciones y explicaciones porque los niños, a quienes se “guía” hacia el futuro, son pensados como personas.

Observamos también una consideración de las preferencias o deseos de los chicos que aunque en ocasiones permanecían como incógnitas para los adultos ello no implicaba su desmerecimiento ni interposición en sus actividades. Verónica (31) contaba que los sábados al mediodía sus hijos iban al comedor de la iglesia aunque ella no comprendía porqué querían almorzar allí. Tampoco entendía los motivos por los que los chicos querían ir a la Casita si “es para los chicos que lo necesitan más” y no para sus hijos. No obstante dijo que iría a anotarlos “si ellos quieren” fue su explicación.

La reflexión de una de las mujeres que tiene una copa de leche en la zona nos presentó una disposición de escucha a las opiniones de los niños :

C: Y por qué será que vienen los chicos a buscar la leche acá?

P: Porque seguro que ya, seguro que le manda la mamá. Porque hay, yo digo, porque... no sé, siempre vienen. No faltan ellos, les gustará la comida..., no sé. Un día de estos yo voy a tener reunión con ellos. Yo les voy a preguntar a ellos cómo les gusta la comida... (Pepa, 50 años)

Inicialmente Pepa se dirigió a las madres, apelando a una frase trillada que busca en la figura adulta el motor de las acciones de los niños y reduce sus actos a meras repeticiones u obediencias donde la agencia infantil es un impensable. Seguidamente su propia explicación le fue insuficiente y ante la incerteza se planteó la posibilidad de interrogar directamente a los niños.

El reconocimiento de que hay “cosas de los chicos” es decir, espacios, intereses, relaciones propias e independientes de los adultos se puso de manifiesto una tarde en que fui a visitar a Rosa (9). Luego de presentarme a su mamá, la niña comenzó una conversación; en un momento la mujer pidiendo permiso se retiró hacia el interior de la vivienda dejando claro que ese encuentro era con su hija.

La espacialidad de los niños del barrio, que mayormente se vivía sin la compañía adulta llevaba a que en las relaciones que se generaban ellos se posicionen y sean posicionados a menudo como interlocutores válidos. Los encuentros en el espacio público con jóvenes y adultos con quienes surgían conversaciones espontáneas daban cuenta de esto. No implicaba que se desconociera o ignorara su condición infantil, era justamente desde allí que se los interpelaba. A veces como objeto de broma, como cuando los jóvenes los involucraban en charlas que sabían que no entenderían plenamente y eso era objeto de risas. Otras veces, cuando los jóvenes reconocían su posibilidad de relacionarse con distintas personas o entrar y salir de las casas (facultades que se limitan al crecer como vimos en el capítulo 1), y les pedían por ejemplo, que llevaran mensajes a algún conocido. La disposición a preguntarse, responderse y dar lugar a una conversación solía estar presente al cruzarse por el barrio, y también era así entre los niños.

La amistad entre niños y adultos era una forma posible de relación, que se forjaba desde esa misma experiencia espacial. La “abuelita” era una vecina ya anciana que solía pedir a los niños que le hicieran los mandados y a cambio, les regalaba el vuelto de la compra. Fue una de las personas que fotografiaron una tarde y que conocí a través de sus fotos. Ramón (35) vivía próximo a la casa de Leandro (3) y su familia, lo conocí una tarde mientras enseñaba palabras en guaraní a un grupo de niños en la vereda. Luego de presentarse, el hombre oriundo de Paraguay comenzó a contar que no se llevaba muy bien con Darío (8)

pero sí con su hermano Leandro (3) que cuando él y los demás hombres se reunían, el pequeño acercaba un ladrillo y se sentaba con ellos.

Para los chicos también ellos eran niños a secas. Y eso implicaba ser más grandes o más chicos que otras personas, así como *experimentar* el lugar social disponible para el momento del ciclo vital que transitaban. Este lugar se configuraba en relación y tensión con una matriz de representaciones que participaba del procesamiento social de las edades, que no era específico ni se acotaba al barrio. Como mencionamos no era la edad medida en años calendarios la que señalaba la identidad infantil, aunque no negamos su efectividad en una cotidianeidad en que ese dato estaba siempre presente¹²³ ya sea en la gradualidad escolar, las Casitas, los centros de salud o la pluralidad de formularios que la preguntaban en forma de casillero a completar. Entre las personas del barrio también observamos ese ordenamiento que señalaba correspondencias entre la edad medida en años y los comportamientos de las personas.

El grabador circulaba entre los niños que se habían reunido en la casa de uno de ellos. Al encontrarse ante el aparato cada uno dejó un registro grabado por su propia motivación. Entre juegos y chistes, algunos eligieron presentarse:

D: Dale grabá! (le decía Darío (8) a su hermana)

R: Y qué grabo?

D: Cualquier cosa, dónde vivimos

R: Vivimos en 6 y 600, me llamo René, yo tengo un hermano que se llama Darío, Leandro, Carolina y Yésica una bebe, un nene de 2 años, un nene de 7. Yo me llamo René, voy a 5°C, soy del B.M. (Conversación entre Darío, 8 años y René, 10 años)

Luego de música, ruidos, palabras sueltas, versos, preguntas, fue el turno de Daniel (9):

Hola, yo me llamo Daniel Esteban Ferreira, canto rock' n roll, soy re bueno jugando al fútbol, soy re piola, voy a la Casita, a la República de los niños fui una banda de veces, estudio mucho, eh..., me porto bien, voy a la Casita de los niños, yo paseo por el barrio todos los días y veo la tele todos los días con la Poli (una de sus hermanas) y escucho los

¹²³ Como mencionamos anteriormente y abordamos en un trabajo de nuestra autoría (Hecht et al 2009), no hay correspondencia universal entre el dato del paso del tiempo medido en años calendarios y la biología, y las experiencias de la edad o los modos en que esta es procesada socialmente. Sin embargo, este dato es en ocasiones ignorado cuando por ejemplo, no se argumenta el criterio de selección de determinada franja etárea para desarrollar una investigación y en su lugar, se opta por un grupo de edad considerando que son “lo bastante mayor” como para participar de un proyecto (James, Jenks y Prout 1998). Observamos que estas disquisiciones raramente tienen lugar cuando las personas con quienes se quiere trabajar no son niños, entonces el criterio etario es raramente considerado un clivaje a analizar. Christensen y James (2000) advierten por su parte, que los efectos de la incorporación de la edad y el desarrollo en el diseño metodológico como un rasgo natural de la investigación con niños, deja de lado que “una edad particular en una sociedad particular muestra una experiencia social particular, más que una experiencia de desarrollo” (2000: 161). Por tanto, es necesario analizar críticamente aquellas premisas sobre las competencias y capacidades de comprensión de los niños cuando están basadas en criterios etarios/evolutivos (Christensen y Prout, 2002) y “esto no significa que obviemos los recortes, sino que lo interesante es hacerlo temáticamente pertinente, y analizarlo reflexivamente para problematizar la edad” (Hecht et al 2009:5).

Simpson (registra el programa en el grabador). Sigue grabando... soy re piola, soy el original...(Grabación realizada por Daniel, 9 años)

En sus presentaciones de sí los chicos enunciaban su nombre completo y apellido así como su edad. Otros datos con que hablaban de sí eran los nombres y edades de los integrantes de su familia, el grado educativo y la escuela a la que asistían o hacían referencia a la Casita si participaban de la organización. Señalaban así los principales nodos que forjaban su espacialidad y que trabajamos en el capítulo 1. El “B.M.” como llamaban a El Mate tampoco faltaba en sus presentaciones poniendo de relevancia la dimensión territorial, y con ella su identidad barrial que integraban su experiencia infantil.

Las fotografías que los chicos tomaron libremente cuando “callejeaban” fue otro modo en que los niños se presentaron a sí mismos dando a conocer sus intereses y las compañías que elegían para andar. La mayoría de las imágenes eran retratos de sí mismos, en ocasiones con otros niños “amigos”, “vecinos” o parientes, otras veces junto a autos que consideraban “re copados” o algún otro objeto seleccionado junto al cual posaban. Su gestualidad corporal era estéticamente compartida con la de los jóvenes de su barrio que trabajamos en el capítulo 2. En sus fotografías, el relato que las acompañó posteriormente y el manifiesto deseo de quedarse con ellas, se puso en evidencia su interés por lo que estaba allí impreso: Una imagen de “cuando eran chicos” como habían elegido mostrarse entonces.

3.9. Epílogo

A partir de los recuerdos de infancia de quienes eran adultos y tenían hijos, de los comentarios de unas personas sobre vecinos o parientes, de las conversaciones y debates que tuvieron lugar en espacios institucionales, de las charlas con padres y niños y de las múltiples observaciones realizadas durante nuestra investigación sistematizamos ocho representaciones sobre la infancia. Este capítulo se centró en ellas mostrando imbricaciones entre las concepciones más o menos compartidas y en conflicto que integran el abanico de sentidos en relación a los cuales se forjaron las experiencias infantiles de quienes eran niños en el barrio El Mate.

Nos interesa reponer algunas reflexiones que emergen del análisis de las representaciones sistematizadas. En principio reparamos en que los discursos en su mayoría, coinciden en

señalar un “deber ser” de la infancia forjando un modelo ideal que se vuelve hegemónico en tanto marco de lectura de este momento vital.

El ideal de infancia que podemos reconstruir a partir de las representaciones entre padres y vecinos no distaba de aquel por el que trabajaban las instituciones del barrio. Esta infancia se figuraba a partir de jugar, ir a la escuela y vivir en familias. Donde la familia como lugar privilegiado de cuidados ocupa un lugar central en asegurar que ese período de la vida sea “contenido” en condiciones económicas, de higiene, salud y afecto adecuadas, en un hogar del que los adultos deben responsabilizarse. Es decir, que los padres y madres de esas familias logren asegurar esa “infancia” donde prime lo lúdico, la alegría y la ausencia de preocupaciones y responsabilidades. Donde los niños mayores no deban responsabilizarse de los más pequeños, ni preocuparse por la satisfacción de sus necesidades pero sí de ir a la escuela para asegurar la educación que era entendida como medio de ascenso social.

Reparamos que en función de ese ideal se evaluaba en qué medida las experiencias pretéritas y actuales de los niños en contextos de pobreza se vivían “sin infancia”, “con poca infancia” o con infancia de a ratos. También se advertía sobre la posibilidad de “perder la infancia” y “agarrar el mal camino” cuando ese modelo no pudiera sostenerse y los niños no fuera debidamente atendidos o cuidados por quienes debían hacerlo. Pudimos identificar esas ideas en las estrategias discursivas de llamar “travesuras” a comportamientos inadecuados de los niños, ya que de este modo desprendía el componente de intencionalidad maliciosa (aplicado a las prácticas de personas mayores), integrando esas prácticas al repertorio de las posibles para esta etapa de la vida. Este modelo de infancia se apuntala también desde una representación de “infancia educable” que puede “encauzarse” hacia el “deber ser” y que emerge por ejemplo, cuando se produce un desacople entre lo posible de ser pensado en relación a los niños y actitudes que por escaparse de esa infancia “normal”, consternan.

En las representaciones de infancia que circulaban en las instituciones y que aparecían organizadas a partir de tres formatos de fragmentación social advertimos ideales semejantes. Se presentaba la infancia armónica y con valores “de antes” (estimada como “mejor” por la proximidad con el modelo que estamos desentrañando) en contraste con un presente fragmentado. El segundo formato se refería a las infancias vividas desde posiciones sociales contrastantes (“fragmentos”) donde aquella forjada en condiciones de pobreza (con menos posibilidades de reproducir ese modelo ideal) distaba de la anhelada que guiaba muchas veces las intervenciones institucionales. En el tercer formato la infancia

emergía “fragmentada” de otros grupos etarios reforzando una particularidad infantil que se vislumbraba como “menos contaminada”, más auténtica, y perteneciente de manera ideal a ese “mundo de la niñez” que debía preservarse.

Entendemos que las bases de este modelo de infancia pueden remontarse a los procesos de cronologización de la vida e institucionalización de las edades que tienen lugar en la modernidad occidental –aunque no se agoten en él-. El reconocimiento de la infancia como etapa diferenciada de la vida y la construcción de hegemonía en torno a una forma de transitarla fue forjándose desde entonces modelando cómo los niños “deben” vivir.

Podemos entonces reconstruir ese modelo ideal de infancia diciendo que refiere a aquel momento de la vida en que las personas están “en formación” y son presentadas como inocentes, traviesas y sin maldad. Desde esta concepción, como los niños son dependientes de cuidados, protección y orientación requieren de un contexto donde los adultos y principalmente aquellos con quienes comparten el hogar (preferentemente padres y madres) puedan asegurar las condiciones que hagan posible su infancia. Momento caracterizado por la felicidad, la ausencia de responsabilidades, preocupaciones o sufrimientos, la actividad lúdica y educativa, las relaciones entre pares. La familia y la escuela se presentan como instituciones imprescindibles y es en función de las relaciones que los niños establecen con éstas que su infancia también se define.

Desde este modelo hegemónico se configura un espacio moral en torno a la infancia que da lugar a sentimientos de orgullo cuando los niños “viven bien” y se registra una aproximación a ese modelo ideal que fusionaba lo correcto con lo deseable. De lo contrario, que las experiencias infantiles se alejen de ese parámetro de normalidad daba lugar a juzgamientos que recaían sobre los adultos. De este modo la adultez es definida en esta relación y son las familias, madres (mayormente) y padres en quienes recae la responsabilidad de la infancia “normal” de sus niños.

Puesto en acto, este ideal que atraviesa muchas de las representaciones identificadas, tiene el efecto de negar como infancia ciertas experiencias de niñez de algunos habitantes del barrio. Como argumenta Žižek “toda noción ideológica universal siempre está hegemonizada por algún contenido particular que tiñe esa universalidad y explica su eficacia (Žižek, 1998:137). Así, esta particular concepción idealizada de infancia que se presenta como universal no nombra a otras formas, diversas y desiguales de transitarla, y tensiona las formas “a secas” en que los niños se conciben y son concebidos en parte de sus relaciones cotidianas.

Diversidad, desigualdad, particularidad, universalidad se debaten en preceptos y acciones, y los niños en el centro. No hay lugar al relativismo en la exigencia de las madres por que sus hijos “vivan bien”, quizás alguno entre los trabajadores de las instituciones que al adjetivar a los niños vuelven su infancia pensable. Nosotros adoptamos un relativismo metodológico y analítico subyacente a una representación de “infancias en plural” que nos permita preguntarnos por los modos en que la infancia es representada y los efectos de esas ideas en la cotidiana experiencia de los niños que las articulan al vivir.

En acuerdo con Diker si hay un aporte que podemos hacer desde las ciencias sociales, es el de escribir, preguntarnos y analizar las maneras en que hablamos, como sostiene la autora, “los modos en que intervenimos sobre la vida de los pibes dependen en buena medida de cómo nombramos lo que son y lo que les pasa” (Diker, 2009:9). En este capítulo hemos presentado un conjunto de representaciones, en las que nos parece relevante para finalizar, marcar dos cuestiones:

La primera gira en torno a la necesidad de adjetivar la niñez para nombrarla, práctica que se presentó como una constante al describir la infancia de los chicos del barrio y en ocasiones también a las de sus padres. Estos adjetivos habilitan a pensar las experiencias concretas de los niños y visibilizan particularidades, marcando distancias con una infancia ideal. Esas representaciones generan deseos y movilizan objetivos que invisibilizan al sujeto en su completitud y en la positividad de su experiencia, ya que etiqueta a los niños y juzga a las familias. En ellas hay faltas, pobreza y necesidades no satisfechas, pero también afectos, vínculos y actividades que disfrutan en las que se reconocen como niños.

La segunda, paradójicamente, reside en la centralidad con que se mira a los niños cuando se habla de sus infancias. Quedan ocultos allí, justamente, las personas adultas que hacen posible sus infancias. Cuando la mirada se hace extensiva es porque “algo no anda bien” y entonces se amplía culpabilizando, ello ocurre no sólo desde las instituciones, sino que increíblemente rápido se transmite entre los vecinos. Para unos y otros las maneras de ser niño, y por tanto de “tener infancia plena” o “precaria” depende de las familias y como mostramos, mayormente de las madres. Si es cierto que los diferenciales de poder ubican a los niños en un lugar de menores posibilidades de acción sobre su realidad respecto de los adultos, vemos que muchos de ellos tampoco las han tenido, ni las tienen. Resulta entonces perverso e inútil, privilegiar a unos sobre otros en sociedades desiguales donde priman las dinámicas de reproducción social. Las posibilidades de imaginar alternativas de vida tampoco responden a las lógicas del azar y a medida que nos desplazamos a los sectores

más pobres éstas se van reduciendo hasta que lo (poco) que hay “es lo que hay”. Y no hablamos solo de objetos sino, de una sumatoria de ausencias que hacen a las personas en ese mismo recorrido, cada vez más vulnerables, y a los niños “cautivos”.

Capítulo 4

Una cartografía de cuidados

El objetivo de este capítulo es analizar el cuidado infantil desde las relaciones que los niños mantenían con diversas instituciones estatales, organizaciones sociales y sus actores. A partir de la vida de los niños con quienes trabajamos trazamos una “cartografía de cuidados” (Fernández, 2011¹²⁴) que nos permitirá leer en primer lugar las prácticas institucionales y en segundo lugar su relación con el paradigma de derechos. Pensar los vínculos en términos de cómo se organiza socialmente el cuidado (Esquivel, Faur y Jelin, 2012), permite una mirada relacional que contempla las distintas escalas: leyes, políticas sociales, agencias, actores que en el encuentro con los niños modelan sus infancias.

El cuidado de los niños era una preocupación en el barrio. Lo era para integrantes de sus familias, para actores institucionales y para los mismos niños: “Me lo mirás un ratito?” “Andá con ella”, “Portate bien”, “abrigate”, “no me come”, “¿Con quién se van a quedar?”, “eran más restrictivos, cuidadosos”. La atención que unas personas tienen sobre otras, la espacialidad de esas prácticas y las relaciones que se establecen al hacerlo nos hablan de cuidar. Como veremos, se trata de una categoría con sentidos muy variados que buscamos desentrañar. Proveer cuidados involucra un conjunto de lugares, personas, prácticas y objetos a través de los cuales las relaciones entre los actores involucrados adquieren otros sentidos. Estos elementos que constituyen el cuidar son los que reunimos en esta cartografía.

El texto se desarrolla en dos grandes secciones. En la primera “El cuidado que *liga* y *desliga*”, se analiza la organización del cuidado a partir de agencias estatales y organizaciones del barrio que ocuparon un lugar central en la vida de los niños y en su producción de infancias: ONG, escuela y salita. Estas instituciones diferían en su mayor o menor vínculo con el Estado (nacional, provincial o municipal) por su trayectoria local e histórica y por los objetivos de su práctica cotidiana. Nos preguntaremos ¿Cómo cuidan?

¹²⁴ Camila Fernandes (2011) en su tesis de maestría refiere a una “cartografía imaginaria de cuidados” para representar las tramas de cuidados infantiles en una favela de Rio de Janeiro. Nosotros preferimos hablar de una cartografía de cuidados, en tanto mapa o representación que puede ser leído y que se construye a partir de una experiencia. En este caso, la etnográfica, desde la cual conocimos las infancias de los niños del barrio y partir de la cuál producimos este dibujo de los modos en que son cuidados.

¿qué dispositivos movilizan para hacerlo? ¿Desde qué concepciones formulan el cuidado? ¿Qué sucede en su puesta en práctica? ¿Cómo intervienen? ¿Qué ocurre en el encuentro entre los sujetos? Buscaremos algunas respuestas a través de las lógicas y los modos en que construían fronteras: adentro - afuera, instituciones - familias, inclusión - exclusión, utilizando para ello las imágenes de puerta y puente propuestas por Simmel (1986). El espacio del hogar y las relaciones familiares en tanto ámbitos de cuidado e integrantes insoslayables del “entramado al interior del cual niñas y niños constituyen su subjetividad” (Fernández, 2013) serán abordadas en el próximo capítulo.

En la segunda parte (“La Ley” ¿cuida?) se analizan las tensiones suscitadas en torno a lo que se conoce como “el paradigma de derechos”. El discurso tutelar, “el patronato de menores”, los “menores”, esa “mala” y antigua palabra debían dejar de existir y con ello las leyes que habían ubicado a los niños en esa posición, para dar paso al “cambio de paradigma”. El momento de la infancia de los niños con que trabajamos estuvo signado por los debates en torno a lo que se llamó “el paradigma de derechos”. En esta sección, nos abocaremos inicialmente a su análisis a partir de mostrar cómo se instaló y modeló localmente el “proceso discursivo” en torno a los derechos y luego abordaremos de qué manera participó en la definición de una perspectiva de intervención sobre la infancia y las familias del barrio.

4.1. El cuidado que *liga* y *desliga*

Como ya anticipamos, en esta sección se analizarán los modos en que la Casita, las escuelas y centros de salud participaban del cuidado de los niños del barrio con quienes trabajamos. Al hacerlo se trazan límites geográficos, pero también sociales, algunos que unen y hacen de *punte*, otros que separan y distancian, cierran *puertas* (Simmel, 1986). Desde esa dinámica, que da cuenta de sentidos y afectos, pensaremos su participación en el cuidado infantil.

“Si siguen así se van abajo”, “portate bien o no salís al patio”, “¿Así hablás en tu casa?”, frases como estas eran oídas con frecuencia en las instituciones del barrio. Hay conductas que parecieran permitidas, o al menos toleradas en un lugar (aunque tal vez no deseadas), y sancionadas y prohibidas por completo en otros. Son palabras que construyen fronteras y que asocian sentidos a lugares.

Estos modos de significar los referentes geográficos hablan de aquello que la antropología nos ha mostrado hace ya mucho tiempo, que el espacio es una producción social. Las categorías que cada vez y de manera cambiante recortan, delimitan fronteras y distinguen se integran en un sistema, tienen una lógica que las articula (da Silva Mello y Vogel, 2007). Estos autores refieren a una *gramática* susceptible de ser descifrada al vincular tres sistemas sólo separables en un artificio analítico: aquel que distingue categorías como casa y calle (y las que se relacionan con éstas: jardines, patios, ventanas, esquinas o veredas), otro conjunto que califica a los primeros y se integra en un sistema de valores (abarca las nociones de público y privado, familiar y extraño, visible e invisible), y un tercero que alude a las actividades y usos, y que en su correlación con los anteriores “hace surgir la dinámica del todo” (da Silva Mello y Vogel, 2007:35). Es desde su articulación que los quehaceres cotidianos producen el espacio (De Certeau, 2000). ¿Cómo producen espacio las relaciones de cuidado? ¿De qué modos el cuidado, *liga* y *desliga*? ¿Cómo traza fronteras?

“Los procesos de marcación y de-limitación del espacio nos remiten a relaciones entre espacio y alteridad” (Segura, 2013: 158). Como señala este autor pensando en la dinámica urbana, no hay una relación unívoca entre vocabularios espaciales y actores sociales. Más bien Segura incita a indagar las dinámicas, las prácticas cotidianas y los modos de interacción que tienen que ver con las relaciones entre unos y otros:

la idea de delinear topografías socio-espaciales a partir de los relatos y las prácticas de los residentes (...) buscó describir y problematizar la simbolización del espacio como un proceso (y un producto) que, a la vez que permite a los actores sociales establecer relaciones estables con el entorno y orientar sus prácticas en el espacio, habla de las relaciones de poder y de las desiguales posiciones sociales de los distintos actores asociados a un determinado espacio (...) el trabajo de campo nos indica que, simultáneamente, la simbolización del espacio es un terreno propicio para pensar las relaciones sociales (y, por ende, de poder) entre aquellos que cotidianamente (re) producen dicha configuración (Segura, 2013: 166).

Si bien este autor se aboca al análisis del *habitar* la ciudad y su trabajo versa sobre la *experiencia urbana desde la periferia* de las ciudades, las relaciones entre las categorías espaciales, sus usos y su rol en la construcción de alteridades iluminan el análisis del *cuidar* que aquí esbozaremos.

Simmel (1986) en su texto “Puerta y puente” ahonda en las operaciones de separación y de unión. En aquellos bordes que dependiendo de cómo sean puntuados muestran una indiferente totalidad o posibilitan desligar, reconocer diferencias. La puerta es una figura metafórica (o no) que separa, mientras que el puente alude a las operaciones (o

construcciones) que unen aquello percibido previamente como separado. Luego, las puertas pueden abrirse, conectando aquello que previamente separaba. Considerando los planteos del autor podemos pensar el cuidado desde sus límites y relaciones que separan y unen. En esos movimientos, instituciones, niños y familias son *ligados* y *desligados*, y en función de los cuidados, distintamente calificados.

4.1.1. La Casita. La “guardería”

En este apartado nos centraremos en la Casita de los niños, una de las instituciones donde muchos de los niños con quienes trabajamos pasan parte de sus días. En primer lugar presentaremos la organización, su historia y funcionamiento. Luego detallaremos las maneras en que el cuidado se desarrollaba “como en una casa”. Paralelismo que analizaremos viendo cómo movilizan en sus acciones determinados sentidos y expectativas de infancia y familia.

4.1.1.1. Organización, historia y funcionamiento: “Hay que llenarles la pancita, por ahí se empieza”

La Casita de los Niños, es parte de una ONG que comprende otros centros de día en la zona y en otro barrio de La Plata, un hogar convivencial y varios emprendimientos productivos. La organización fue creada a mediados de 1980 por un sacerdote católico quien fuera párroco de barrio El Mate. Muchos de sus trabajadores también profesaban la religión y se vincularon con él a partir de la actividad parroquial. El matiz cristiano de la organización es una de sus características.

El sacerdote expresaba su “fidelidad” a “dos vetas muy fuertes (...) una es la espiritual y otra es la social. La espiritual (...) de una fuerte vinculación con Dios (...). Y también está lo social, el encarnar el evangelio en el más débil” que vinculaba con el hecho de “ser fruto de una generación que mantenía ideales sociales como naturales a su propia cultura y que hoy tiene 30.000 desaparecidos” (Frase citada en la Recopilación realizada por el padre Carlos Paulino Gomez, 2012: 12). Su sueño de un “país para todos” en ningún momento estuvo desligado de la fe y de Dios, tal como expresaron cada una de sus palabras: “Nosotros creemos que el gran problema es descubrir a Dios en el grito del hombre desocupado, de niños con hambre, del abuelo abandonado y de la mujer que no sabe de

qué manera salvar a su familia acosada por la miseria” Ibíd.: 25). En otra de sus frases contaba que

uno que nos ha demostrado estar motivado y respaldando nuestra lucha fue Dios, porque Él acompaña y fortalece todo proceso que busque un mundo más justo, más humano y más fraterno, porque ese es también su proyecto paternal (Ibíd.: 33).

De este modo, Dios, la fe, el amor, Jesús, la humanidad, el hambre, la paz, la justicia, la verdad, la lucha y los sueños, se entrelazaban en su persona tanto como en sus acciones y en la organización social creada para “los pibes”. La ONG expresaba la síntesis entre esas dos “vetas” de su fundador. Querido y profundamente admirado por quienes lo conocieron, su carisma sentó las bases del proyecto que reunió a quienes lo acompañaron en su creación y le dieron continuidad tras su fallecimiento.

En la Casita no era requisito de ingreso que los niños profesen la religión, sí se dictaba catequesis y se esperaba que los niños tomaran la comunión, pero no era una obligación. El salón principal presentaba sobre una de las puertas un cuadro de la virgen María y en uno de los costados un pequeño altar con una foto del cura, algunas flores y nuevas fotos y dibujos de los niños que se sumaban con el tiempo. Una cruz de madera y la oración de cada día antes de los almuerzos mostraban la religiosidad cotidiana que cobraba otra envergadura en los pesebres vivientes que se organizaban cada navidad, o los rezos que inauguraban algunas reuniones, así como el lugar central de la capilla de la organización y la importancia dada a su re-inauguración.

La labor de la ONG se profundizó en momentos en que la desnutrición infantil era una de las caras del recrudecimiento de las condiciones de extrema pobreza en que vivía una parte de la población del país hacia la década de 1990. Su fundador soñaba con que las casas y el hogar fueran prescindibles ya que eso implicaría el acortamiento de las brechas de desigualdad, teniendo un país con empleo y niños en sus casas (García y Martínez, 2012). Pero la historia no se desarrolló hacia ese horizonte.

En las narraciones de los educadores, la Casita tuvo su origen en una copa de leche que comenzó a funcionar hacia 1990, en momentos en que “no había para comer” entonces el principal objetivo era “luchar contra la desnutrición”. Dos mujeres jóvenes, vinculadas al Padre por su participación en la parroquia fueron las encargadas de llevarla adelante en la casa de una de ellas. Unos años después se creó la Casita de los niños, y una de esas mujeres recordaba: “Nosotras éramos amas de casa. No éramos ni maestra, ni trabajadora

social, ni nada por el estilo. Sólo amas de casa. Hicimos lo mismo que hacíamos con nuestros hijos en casa”.

La posibilidad de dejar a los niños al cuidado de la organización mientras los adultos trabajaban era una opción para las familias. Oportunidad que se valorizaba reconociendo en la coordinadora “alguien que es más así, como nosotras, así humilde” como expresó una mamá. La confianza generada entre los adultos y el deseo de ir de parte de los chicos que se manifestaba cada vez que preguntaban ansiosos “¿hoy hay casita?”, contribuyeron a que al momento de esta investigación la Casita llevara quince años de trabajo en la zona. Asistían en ese momento cerca de cien chicos entre los dos turnos de funcionamiento¹²⁵.

Otra referente situaba de manera esclarecedora la organización en el contexto nacional:

es una mini Argentina: lo que pasa en Argentina pasa en (la Casita). Si el país está mal, en (la Casita) eso resuena; si pasó algo en la sociedad, pasa en (la Casita), porque los pibes lo traen”¹²⁶.

Y esos años iniciales, recordaba, habían sido particularmente duros:

Aquellos fueron años muy angustiantes, muy desesperantes, de estar solo pensando en darles de comer a los chicos. En esos años el Estado no proveía leche maternizada en los hospitales y teníamos como quince chicos totalmente desnutridos (...) para mí esos años, los primeros, fueron una guerra contra la desnutrición y contra el hambre (...). Hoy por suerte esas cosas, acá por lo menos, no pasan¹²⁷.

La experiencia del trabajo sostenido y fundamentalmente los cambios en la situación socioeconómica, habían modificado algunas preocupaciones, ocupaciones y quehaceres de quienes integraban la organización. Las Casitas no tenían que centrarse como entonces en la nutrición, pero como decía una de sus cocineras “por ahí se empieza”.

Eran los niños, o quienes se ocupaban de ellos los que se acercaban a la organización, en ocasiones por sugerencia del Equipos de Orientación Escolar¹²⁸ de la escuela, la salita o el hospital, otras porque iban todos los chicos vecinos o familiares. Algunos ingresaban a la Casita de los bebés de la misma ONG cuando tenían algunos meses de vida y al crecer “egresaban” y continuaban yendo a la Casa de los niños (Ver capítulo 2). Para “anotarse”

¹²⁵ Avanzando el capítulo describiremos con más detalles la organización de la Casita.

¹²⁶ Entrevista realizada por Carlos Sahade, publicada en Revista La Pulseada n 94 de Octubre de 2011

¹²⁷ Ibím.

¹²⁸ Tanto a nivel nacional como provincial, los marcos regulatorios de las instituciones escolares establecen la constitución al interior de cada establecimientos de Equipos Profesionales de Apoyo, orientados al abordaje de situaciones problemáticas socio-educativas. Dichos Equipos se integran, generalmente, por un/a trabajador/a social, un/a Psicólogo/a y por un/a maestro/a recuperador/a. En la Provincia de Buenos Aires los Equipos de Orientación Escolar (E.O.E) dependen de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (Dirección General de Cultura y Educación).

[<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/default.cfm>]. Consultado 12/1/2015.

era necesario que algún adulto responsable se acercara a la institución, allí les contaban en qué consistía el espacio y entablaban una conversación buscando conocer un poco de la familia, de sus condiciones de vida y los motivos que los habían llevado a acercarse. En caso de que los niños se sumaran al espacio por lo general se sugería un período de “prueba”.

Si habían podido anotarse, los niños comenzaban a ir a la Casita de lunes a viernes a contra turno de la escuela. Al principio callados y retraídos, luego iban acostumbrándose a la dinámica cotidiana, se conocían con niños y adultos y se integraban al espacio. El tiempo de convivencia en la institución muchas veces encontraba a chicos que ya se conocían de la escuela o del barrio y en esto se jugaban continuidades entre el barrio y la institución. Las mañanas comenzaban alrededor de las 9 horas con el desayuno, donde cerca de 50 niños se sentaban a una larguísima mesa taza en mano, y luego de las primeras charlas cada uno se iba a su salón¹²⁹. Allí permanecían gran parte de la jornada realizando tareas escolares o actividades lúdicas y recreativas. Hacia el mediodía el salón principal se iba llenando de chicos que corrían, jugaban, dibujaban o bailaban. El llamado a almorzar los reunía nuevamente en la larga mesa donde luego de una canción que hacía las veces de oración, recibían los alimentos y se trasladaban a la escuela. Al mediodía empezaba el turno de la tarde que recibía a los niños que iban desde las instituciones educativas, almorzaban y permanecían en la Casita hasta después de la merienda que regresaban a sus casas.

Al momento de incorporar “trabajadores” a la ONG por lo general se tenían en cuenta las relaciones interpersonales, o los lazos de parentesco con quienes ya integraban la organización. Las recomendaciones, y el conocimiento de que alguien “estaba buscando o necesitaba trabajo” eran también contemplados para seleccionar nuevos educadores¹³⁰. La mayoría de ellos, pero en menor medida quienes eran profesionales, vivían en la zona. Ser “del barrio” daba continuidad a las relaciones sociales de vecindad haciendo que la organización y el barrio no se constituyeran en este sentido como esferas separadas. De ese

¹²⁹ Los criterios que daban lugar a la organización de los niños en grupos de trabajo más reducidos se expusieron en el Capítulo 2.

¹³⁰ Como mencionamos anteriormente, reciben este nombre todas las personas que trabajan en la organización con los niños. En el tiempo que realizamos nuestro trabajo de campo había algunos hombres, sin embargo, la mayoría eran mujeres. Que les “gustaran los niños” era fundamental para tenerlos en cuenta, y sobre todo, que llegasen recomendados por alguien que ya tuviera alguna trayectoria de trabajo en la ONG. En la Casita los educadores tenían como principal función estar con los niños, cuidarlos, por lo general se les asignaba un grupo con que permanecían parte de la jornada. Ellos eran los encargados de recibir a los niños, servir los alimentos, ayudar en las tareas escolares, higienizarlos cuando hiciera falta y cualquier otra tarea que fuese necesaria. Si bien había una persona que se ocupaba específicamente de preparar los alimentos, y otra que se encargaba de la limpieza del edificio, los educadores podían colaborar en estas tareas también, y se esperaba que así fuera.

modo, cuando una nueva familia se acercaba, generalmente ya algo se conocía sobre sus integrantes y las supuestas “necesidades” (o consideradas como no tantas) de que los niños fueran incorporados a la Casita. Que se hiciera lugar¹³¹ para los niños no pocas veces dependía de los criterios de los referentes, donde ese saber sobre las trayectorias y condiciones de vida jugaba un papel relevante. De esa manera los esfuerzos para incorporar por ejemplo a hijos de mujeres solas, víctimas de situaciones de violencia o con trabajos de muchas horas, que además se ocupaban del cuidado de los niños, eran mucho mayores que en otros casos donde las condiciones de vida se evaluaban como más favorables, o a los adultos como no tan comprometidos con la crianza de sus hijos¹³².

El sujeto de cuidado de la organización se constituía a partir de esas disyuntivas y coyunturas, donde las condiciones de vida de los niños y sus familias debían ser evaluadas porque no podían anotar a todos, entonces se daba prioridad a “los que más necesitan”. ¿Cuáles eran esas necesidades? ¿Cómo se atendían? La atención que se brindaba a los niños llevaba implícita, entre otras, una concepción de infancia (Ver capítulo 3). ¿Qué necesitaba un niño para “tener infancia”? Esos cuidados tenían que ver, como veremos, con generar un espacio para la niñez.

4.1.1.2. Cuidar a los niños es brindar infancia

Todos los niños que asistían a la Casita vivían en sus casas junto a su familia o quienes eran responsables por ellos. Un referente de la organización recordaba las ideas del sacerdote en ese sentido: él “siempre decía tenemos que hacer que los chicos se queden en

¹³¹ El cupo de las casitas dependía de la cantidad de trabajadores, del espacio físico y del número de becas conveniadas cada año. Esta ONG, como tantas otras en la Provincia de Buenos Aires era una de las formas en que el Estado tercerizaba la atención a la infancia a través del pago de becas por niño (Ver entre otros Oyhandy, 2004; Lambusta, 2014). Un monto estipulado era el que mensualmente (condición que no siempre se cumplió durante el tiempo en que realizamos nuestro trabajo) la organización debía recibir en función de los niños que asistían. Con ese dinero se cubrían todos los gastos de funcionamiento, inclusive los “salarios” de sus “trabajadores”. El entrecorillado de estas palabras alude a los “como si”, ya que los llamados “trabajadores de la niñez” que integraban las organizaciones sociales (es decir, en quienes recaían las responsabilidades por la satisfacción de derechos en tanto principales integrantes del Sistema de Promoción y Protección de Derechos) lo hacían en muy precarias condiciones laborales, sin empleos registrados y por tanto sin los beneficios de esa condición. Esta problemática, ha sido recientemente contemplada (y en cierta medida por tanto, visibilizada) en un proyecto de Ley en la Cámara de Diputados de la provincia, que crea la figura de “Trabajador socio-comunitario” en el ámbito del Ministerio de Desarrollo Social y la Secretaría de Niñez y Adolescencia de la Provincia de Buenos Aires.

¹³² Verse obligados a tomar estas decisiones generaba angustias y disyuntivas entre los referentes de las Casitas. Particularmente cuando el número de becas otorgadas por el Gobierno Provincial era mucho menor que la cantidad de niños que se acercaban todos los días a la institución, o cuando el dinero obtenido de esta forma, el único ingreso relativamente estable, no era suficiente para dar continuidad a la labor.

su casa y desde ahí tenemos que contener a la familia”¹³³. El objetivo de la organización tenía que ver con “contener a esos chicos para que puedan regresar a sus casas y dormir en sus camas y no en un hogar convivencial”¹³⁴.

El quehacer de la Casita variaría con el tiempo y si en un primer momento el foco fue la desnutrición infantil “Hoy (...) los mayores problemas de los chicos pasan por otro lado. (...) nos dimos cuenta que giró abruptamente, a través de la Asignación Universal¹³⁵ el tema de la desnutrición. Hoy la urgencia más inmediata es la contención”. Las actividades desarrolladas fueron respondiendo a las “necesidades” emergentes que modelaron esa “contención”, esa forma de “llevar dentro de sí”. Señalando en las palabras una frontera que dejaba a los niños en su interior (y a través de ellos a sus familias), donde la Casita trabajaba por el bienestar de los niños, los cuidaba. ¿Cómo la Casita cuida a los niños?. Lo presentamos a continuación abordando sucesivamente distintas prácticas: ir a la Casita, alimentación, salud e higiene, hábitos, escolaridad, y brindar ropa y útiles; para finalmente abordar las relaciones entre las casas y la Casita.

a. Ir a la Casita

“Yo voy a la Casita” decían frecuentemente los chicos, no se trataba sólo de desplazarse hasta allí, o de ir tantos días a la semana, sino también de saberse parte, contar con que estaba. La organización consideraba importante el respeto a los horarios de entrada y salida así como la regularidad en la asistencia. Junto a la incorporación de pautas de uso del tiempo, esta cuestión tenía que ver, como explicaba uno de los trabajadores, con la necesidad de “saber, de trabajar con las problemáticas y buscar cómo resolverlas diseñando una estrategia” y para eso era imprescindible que los chicos vayan, estén y se queden en la Casita. El hecho de poder vincularse con los niños y sus familias ya era una forma de cuidar al lograr “estar al tanto de lo que sucede”, y a través de los niños, estar legitimados para intervenir en esas vidas, como veremos más adelante.

Este adentro de la organización, brindaba la posibilidad de que “al menos algunos chicos puedan lograr otra trayectoria de vida” y ello nos remite a aquello que Vianna llamó

¹³³ Entrevista publicada en la Revista La Pulseada número 114 del mes de octubre de 2013.

¹³⁴ En esta apuesta por que los niños permanezcan en sus casas junto a su familia en lugar de ser institucionalizados en “hogares de menores” (como se solían referenciar estas instituciones creadas desde una concepción tutelar), divisamos uno de los elementos centrales del paradigma de derechos. Perspectiva que guió el trabajo del sacerdote tanto desde los emprendimientos como en la lucha por la sanción de leyes que se adecuaron a la CIDN. Retomaremos esta cuestión en la segunda sección del capítulo.

¹³⁵ Ver Nota al pie 99, capítulo 2.

“escenas de salvación” (Vianna, 2001: 35 citada en Fernandes, 2011). Actos, gestos y conductas que pueden librar a los niños de los descuidos o cuidados que no recibieron, o reciben de otro modo. “Si de toda la ONG salvamos a uno, la ONG vale” profundizaba un trabajador la misión institucional. Un afuera se trazaba simultáneamente, e involucraba aquellos espacios, tiempos y relaciones de los chicos una vez que dejaban la institución y que no pocas veces era mirado con sospecha. Volveremos sobre esta preocupación, que es compartida por otras instituciones del barrio y que nos permite analizar cuando el cuidado tiene lugar en -y define- el adentro.

La Casita delimitaba una geografía que se consideraba segura para los niños al evitar que “anden en la calle” (a la que se asociaban los sentidos negativos que detallamos en el capítulo 1). El interior buscaba preservarse: “Acá, no se dicen malas palabras”, “¿Así te portás en tu casa?”, “si se van a pelear, se van afuera”, frases que como ya dijimos eran oídas con frecuencia. En ellas se asocian conductas a espacios y se establecen pautas dejando entrever una escala de valores vinculada a los lugares. Esas palabras construyen fronteras y asocian sentidos a lugares. “Miren para los dos lados cuando crucen la calle” sugirió una educadora a los niños que salían corriendo del salón y atravesaban la puerta en dirección al terreno baldío que hacía las veces de plaza. La mujer salió tras ellos y permaneció sentada en la vereda conversando con algunos niños, mientras observaba a los demás que ahora jugaban a la pelota. Su presencia adulta y su mirada atenta transformaban los límites geográficos de la ONG. Aquel “afuera” donde tendrían que ir los niños que se peleaban refería al espacio que se extendía una vez cruzada la puerta de entrada al edificio. El mismo espacio que momentos después, en compañía de la educadora y al estar bajo las dinámicas de cuidado se integró al “adentro” de la organización, desplazando y reconstruyendo sus fronteras. Aquella *puerta* que separaba el interior de la Casita del espacio público, se abrió para comunicar y ligar, ampliando la geografía donde los niños podían estar, bajo las mismas normas y siendo igualmente cuidados.

b. Comer para ser

Cuidar, para la ONG, involucraba la nutrición infantil que fuera primordial en sus inicios. La desnutrición fue una de las señales más crudas de una década crítica para el país, sus instituciones y su población más pobre. Para la Casita la urgencia de entonces, no podía ser otra que la alimentación porque “los pibes se morían de hambre”.

Aunque algunos reconocían que los mayores problemas de los chicos pasaban ahora por otro lado, si no había comida por algún motivo, la Casita no abría. Que los niños almuercen, y desayunen o merienden, era ineludible y requería un gran trabajo de administración de recursos, de encontrar quiénes se encarguen de la cocción, la planificación del menú y la organización de los tiempos de preparación en correspondencia con la llegada de los niños, y los horarios escolares.

Alimentar a los niños preocupaba a los educadores. La exigencia sobre el respeto de los horarios tenía que ver con asegurar que los chicos llegaran a tiempo para las comidas, que era también un momento de reunión de todos ellos. La idea de “gran familia” y el compartir los alimentos sentados a la mesa eran también valorados. Este momento requería un esfuerzo de los educadores para hacer que todos los chicos se sentaran, hicieran silencio y se lograra cierto orden que casi nunca llegaba a ser el deseado pero alcanzaba para comenzar a cantar la oración al alimento.

Mientras almorzaban, los niños charlaban entre ellos y con los educadores, solicitaban un segundo plato o enunciaban que no querían comer más. Entonces el momento de obediente calma se interrumpía con distintos argumentos: que no gustaba un ingrediente o que no tenían más ganas y aquí comenzaban las insistencias y negociaciones con los educadores. Una atención personalizada, a veces seguida de amenazas eran usadas para que los niños terminen el plato de comida, y ellos aducían “dolores de panza” o adoptaban otras estrategias alusivas en complicidad con algún hermano. “Muchas veces es la única comida que tienen en todo el día, no se pueden ir sin comer” explicaba una de las mujeres. En ese entonces (y aunque no se encontraran en una situación tan crítica como en los inicios) alimentar seguía siendo fundamental ante la posibilidad siempre presente de que los chicos se “mueran de hambre”. “El hambre es un crimen”¹³⁶ decían las banderas de una de las movilizaciones en que participó la Casita. Hacer que los niños se queden en la vida, que no crucen esa frontera, era su más grande responsabilidad.

¹³⁶ En Junio de 2011 un conjunto de organizaciones (entre ellos la ONG a la que pertenece la Casita) de La Plata y la región se reunieron en una campaña que llevó ese nombre con el fin de demandar mayor presupuesto y políticas de Estado que favorezcan a la infancia y la adolescencia. Exigiendo la “plena implementación” de la Ley 13.298 (del Sistema de Promoción y Protección de los Derechos de la Niñez) tras cuatro años de ser sancionada, se realizó en distintos barrios un conjunto de actividades que finalizaron en una jornada cultural y recreativa en una de las plazas céntricas de la ciudad donde portando banderas e insignias muchos niños y adultos participaron del reclamo y lo hicieron visible.

c. Salud e higiene

La higiene y salud de los niños también eran cuidadas. En el edificio donde funcionaba la Casita había una habitación que hacía las veces de consultorio. Era usado por la médica y la odontóloga cuando iban a revisar a los chicos. Cada niño tenía una ficha que era completada por los trabajadores sociales cuando se incorporaban a la Casita, esos documentos que crecían con los chicos, registraban todo lo que se consideraba relevante¹³⁷. Los aspectos vinculados a la salud ocupaban varios ítems con minuciosas preguntas sobre la historia médica y enfermedades padecidas. Los profesionales hacían su labor de manera voluntaria, y al momento de nuestro trabajo de campo la atención no se realizaba con la frecuencia de antaño. Sin embargo, el cuidado de la salud infantil de parte de la institución tuvo continuidad desde los nexos que la Casita establecía con los Centros de salud de la zona o con el Hospital de Niños de La Plata.

En el edificio de la Casita el cuidado de la higiene de los niños también se materializaba en la arquitectura. Los baños, uno para niños y otro para niñas, tenían bañaderas y agua caliente para poder higienizarlos cuando fuera necesario. No pocas veces algunos chicos llegaban muy “sucios”, “con olor” como señalaban con crueldad sus compañeros. Entonces bañarlos implicaba el cuidado de la higiene, pero también de las relaciones entre los niños.

Que los niños llevaran puesta ropa sin manchas ni olores reforzaba una moral asociada a la higiene, donde la limpieza, la prolijidad, los olores “ricos” eran deseados y valorados positivamente. Por eso, junto a los sanitarios se encontraba el lavarropas, siempre en funcionamiento, que nutría un gran armario con ropa limpia de todos los tamaños para vestir a los niños completando su aseo. Gran parte de la ropa llegaba a la Casita por donaciones que los educadores, a veces con ayuda de las niñas más grandes (a quienes atraía poder elegir y quedarse con alguna prenda que les gustara¹³⁸) clasificaban, arreglaban, lavaban y guardaban.

¹³⁷ Sólo algunos educadores de la Casita tenían acceso a esos registros y esa forma de preservar la intimidad de los niños, lo que se sabía de ellos y sus familias se veía también como una forma de cuidarlos.

¹³⁸ Las posibilidades de elección eran muy escuetas para los niños que vivían en condiciones de pobreza y esto era así en sus casas como en las instituciones a las que asistían. En estas últimas, por la cantidad de niños que concurrían y la escasez de recursos con que contaban, considerar las particularidades o gustos de cada niño, aunque a veces deseado, no era posible. La imposibilidad de elegir se internaliza en los niños como observamos por ejemplo en la biblioteca de la ONG cuando Amalia, la bibliotecaria, abrió un abanico de dibujos para pintar y pidió a un niño que escogiera el que más le agradaba, el pequeño levantó la mirada para cersiorarse de la veracidad del ofrecimiento. O cuando otro pequeño preguntó: “¿Tengo que pagar?” entendiéndose desde su perspectiva que elegir implicaba dinero.

El finito límite entre higiene y salud desaparecía por ejemplo cuando los baños de agua caliente ayudaban a entrar en calor a quien había llegado temprano tiritando sin abrigo suficiente y un pullover del placard ayudaba en la tarea junto a una taza de leche. O cuando se espaciaba el tiempo entre baño y baño por el frío del invierno y la dificultad para calentar agua¹³⁹ propiciaba la aparición de algunas afecciones en la piel.

La atención a la alimentación, la higiene y la salud de los niños tenía que ver con su cuidado y preservación, con asegurar que en el presente sean niños, pero también con que crezcan para dejar de serlo. El crecimiento como valor asociado a la infancia debía asegurarse, y ello implicaba el cuidado del cuerpo infantil tanto como la enseñanza de hábitos, valores y reglas. Describiremos algunas de estas últimas a continuación.

d. “Buenos hábitos y conductas”

Dentro de la Casita había reglas de conducta que debían respetarse. Que los chicos se “porten bien” tenía que ver con que su comportamiento estuviera dentro de lo esperado como “correcto” y que “hicieran caso”, es decir, que atendieran y respondieran a las advertencias de los educadores. La obediencia era muy importante para los trabajadores y por eso era uno de los puntos acordados para tratar en una reunión de padres. Se esperaba que también ellos adoptaran algunos de sus criterios para instalarlos con más fuerza entre los niños: “que ellos también digan, permite corregir, lo que abunda no daña” expresaba uno de los trabajadores desde la certeza de que si todos “tiraban para el mismo lado” los chicos estarían mejor. Los contenidos de “lo correcto” y qué significaba “portarse bien” variaban prácticamente con cada educador, con sus criterios de disciplina e incluso con sus concepciones de infancia. Por ejemplo, mientras uno esperaba que los niños estuvieran más o menos en silencio, cada uno haciendo su tarea y sentado en su lugar, otro trabajador estaba a gusto con los niños si, independientemente del modo en que lo hicieran, no se perturbaban entre sí y permitían al educador atender a quienes necesitaran ayuda con los deberes escolares.

Otras conductas, sin embargo, superaban la tolerancia de todos los educadores. La violencia entre los niños, principalmente cuando se peleaban, a veces con agresiones físicas, o el maltrato hacia los adultos eran siempre motivo de alerta, aunque las respuestas

¹³⁹ Las casas más precarias de la zona no tenían cañerías, ducha, ni sistema para calentar agua más que la hornalla de la cocina que funcionaba a garrafa. Por tanto bañar a los niños en invierno solía ser una tarea ardua que requería de numerosos cuidados para evitar que se enfriaran.

eran variadas. A veces buscaban generar una conversación, gritaban o reprochaban. En ocasiones se generaban castigos como el de sentarse separado de los demás o amenazas con comunicar a los padres. Las suspensiones eran una forma extrema de sanción, que dejaba a los niños sin poder ingresar a la institución por un tiempo.

La enseñanza de “hábitos” se enfatizaba por algunos trabajadores: “sentate bien” repetía uno de ellos a un niño que dibujaba un papel con el cuerpo sobre la mesa y a quien acomodó al no obtener respuesta. Educar también era transmitir valores: la solidaridad, el compromiso, la responsabilidad y el respeto a los demás se enunciaban y demostraban. A veces eran el argumento de los retos cuando por ejemplo los chicos no querían prestarse algo.

Vistos desde otro ángulo, los cuidados que mencionamos antes, también conllevan valores que pretenden transmitirse. Por ejemplo, si atender la alimentación se vinculaba primordialmente a la nutrición de los niños, también era importante que almorzaran todos juntos y sentados “correctamente” a la mesa, como así también que comieran toda la porción que se les había servido. Aquí, los valores familiares y cristianos de la reunión en torno a los alimentos abriendo la posibilidad de comunicación entre los presentes así como el agradecimiento a la comida y las implicancias negativas de tirarla como basura estaban presentes. En ocasiones las cocineras renegaban porque se desperdiciaban muchos alimentos y entre todos los educadores conversaban: “es lo que hay, no estamos en una casa que nos llueve la plata”, así que habrá que “ir progresando, lo que hay lo comemos” aseveraron un día planificando cómo lograr que los chicos no se pongan “quisquillosos” con la comida.

Otras prácticas, como los cuidados corporales vinculados al aseo, la vestimenta limpia o los baños también apuntaban a la transmisión de pautas de convivencia y “buenos hábitos”. Como también eran los de no usar malas palabras o solicitar permisos. De este modo, desde que los chicos “pasan la puerta”, había normas que debían sostenerse y hábitos que se esperaba que fueran aprendiendo. La entrada al edificio, establecía conductas y las distinguía de las de su “afuera”, donde al parecer no estaban o no eran lo suficientemente tenidas en cuenta desde el parecer de algunos educadores. Por eso era tan importante plantearlas en la reunión de padres, que aunque se pretendiera *punte* entre las casas de los niños y la Casita, las preocupaciones de unos y otros, o los modos de formularlas, resultaban en contrastes que difícilmente podían *ligarse* con su enunciación.

e. Escolaridad

Cuidar a los niños también implicaba, para la institución, asegurar su escolaridad. Esta era una preocupación permanente de los educadores de la Casita y “reforzar para que los chicos vayan a la escuela” uno de los principales objetivos de su quehacer. Esto se efectivizaba de diversos modos, por un lado gran parte de la jornada se destinaba a “hacer las tareas”. Los educadores incentivaban a los chicos y los ayudaban a resolverlas lidiando con los desganos que muchas veces escondían los “no puedo” y “no sé” que generaban tanta frustración en los niños. Por otro lado, para ir a la escuela se requerían ciertos objetos que la institución facilitaba dando a quienes necesitaban un conjunto de útiles, guardapolvo, calzado y ropa.

Diariamente la organización se ocupaba del traslado de los niños entre la Casita y la escuela. Los educadores se aseguraban que quienes entraban al turno tarde llevaran puesto su guardapolvo y cargaran con sus mochilas. Pero también se encargaban de peinar y perfumar a los chicos para que fueran prolijos a la escuela, reforzando también esa costumbre.



Además, la Casita mantenía un contacto fluido con las escuelas a las que asistían “sus niños”. El trabajador social solía visitar semanalmente las instituciones educativas y estaba siempre comunicado con los equipos técnicos y directivos, en ocasiones por algún “caso” y otras por cuestiones más generales. De este modo la Casita también acompañaba y

apuntalaba la escolaridad, y las escuelas contaban con el “apoyo” de la organización, cuestión que retomaremos más adelante en este capítulo.

Ocuparse de que los chicos aprendan los contenidos, que “les vaya bien en la escuela” era un objetivo central que se renovaba cada año para algunos educadores. Si bien la preocupación por la escolaridad era compartida, había quienes valoraban los parámetros escolares y quienes tenían otra visión del trabajo diario con los niños. En ese punto, la perspectiva de quienes apuntaban a los aprendizajes escolares entraba en tensión con quienes apreciaban que la organización “abriera el espectro cultural y social” y así “mostrara a los pibes que hay otra cosa” otros “abanicos de posibilidades” más allá de la realidad cotidiana del barrio, un afuera de ésta.

De manera esquemática, si para unos las exigencias de permanencia, el respeto a los horarios y la escolaridad eran fundamentales, otros rescataban que la Casita fuera un espacio de pertenencia para los chicos, donde iban porque querían y se sentían bien y entonces, por encima del cumplimiento de ciertas normas, se valoraba el vínculo con los niños como forma de intervenir en su subjetividad y en su vida.

f. Ropa y útiles

La pobreza impone prohibiciones materiales. Muchos objetos son el medio del cuidado, y su posesión se vuelve imprescindible: hay cosas que son necesarias porque permiten “cuidar bien”. Entonces, si las familias tenían limitaciones en la provisión de ciertos objetos, la Casita los brindaba y con ello cuidaba a los niños.

La Casita recibía como parte de la ONG o proveniente de donaciones además de ropa, útiles, juguetes, abrigo, alimento, medicamentos, artículos de limpieza y de higiene personal. Todo era clasificado y ordenado para brindarlo a los niños y sus familias cuando lo consideraran necesario, o cuando ellos lo pidieran: “¿Me das un lápiz para mi hermano que no tiene?”, “¿Me puedo llevar éste?”, “Marcos ¿no hay un guardapolvo para que me des?”. Algunos niños menos vergonzosos preguntaban por sus compañeros, otros se esforzaban desde su timidez. “Dice mi mamá si no tienen algo de comida para que me den”, a veces era ella la que se acercaba con los niños más pequeños en brazos preguntando si podían facilitarle aquello que estaban necesitando y siempre había algo para poner dentro de las bolsas que partían de regreso al barrio.

La Asignación Universal por Hijo, en palabras de los trabajadores de la institución, ayudó a que la desnutrición deje de ser el principal problema a atender. Ahora el acceso al dinero era una cuestión a tratar, como señalaba un trabajador: “no te despilfarres la guita ¿en qué la vas a gastar? ¿Cómo vas a organizarte?”. Así reproducían en voz alta las preguntas que se formulaban pensando en las mamás “no saben qué hacer con la plata” afirmaba otro participante en una reunión. Por eso, remarcaban, era importante ayudar a administrar ese dinero, “desde su universo” enunciaban en un intento de reconocer al otro como actor pleno. Pero las tensiones de la diferencia emergían nuevamente “¿qué hicieron con la plata? Comprar un celular” cuestionaban retomando la necesidad de “acompañar a las mamás que puedan elegir la ropa que le van a comprar a los chicos”.

En estas reflexiones, la AUH podría emplearse para satisfacer al menos algunas necesidades de los niños, para adquirir los “bienes de cuidado”, como llamó Vianna (2002) a aquellos objetos que materializan y encarnan la virtualidad del cuidar (citado en Fernandes 2011:50. Traducción propia)¹⁴⁰. “Luego, las cosas operan relaciones” señala Fernandes quien continúa, “La provisión y donación de los bienes de cuidado indican y reconocen a los buenos y legítimos responsables, al mismo tiempo que ejemplifican el amor y el compromiso para con los niños” (Ibíd.:50). La Casita se responsabilizaba por brindar esos objetos que cuidaban, sin embargo, cuando sus trabajadores observaban que los padres podían asumir esa tarea al cobrar la AUH se generaban críticas. Estas dejaban entrever los valores de la organización respecto de la familia, ámbito en el cual los niños idealmente debían ser cuidados (Ver capítulo 3).

4.1.1.3. Entre la casa y la Casita

Estos cuidados que brindaba la Casita eran valorados por los adultos que llevaban a los niños, los incentivaban o permitían que asistan a diario. Había confianza en la organización y sus trabajadores, por eso dejaban allí a sus hijos, sobrinos y ahijados. Desde el discurso institucional, tanto como desde aquellos adultos, la Casita se presenta como un espacio seguro para dejar a los niños. “Están las Casitas, que ayudan mucho” aseguraba una mamá describiendo lo que le gustaba del barrio. “Los chicos quieren ir, les gusta” contaba otra mujer, que se quedaba “tranquila” porque sabía que sus hijos ahí estarían bien.

¹⁴⁰ En el próximo capítulo retomaremos algunas reflexiones en torno a la AUH a partir del ámbito doméstico.

El “buen cuidado” que la Casita brindaba a los chicos era en algunos momentos puesto en suspenso. Griselda (28) contaba con la Casita para organizar la cotidianeidad familiar, sus hijas más grandes que tenían 14 y 10 años habían ido a la Casa de los bebés y luego a la de los niños “ahora no quieren ir más. Igual ellas se manejan solas” explicaba dando a entender que ya no era tan necesario que fueran. Darío (8) había empezado a ir ese año pero luego dejó, la tía nos contaba que ahí le pegaban mucho “otro grupo de chicos, y por ahí todo el grupo (de educadores) que hay de la Casita no pueden controlarlos a todos, por ahí se terminan lastimando entre ellos y de qué te sirve” nos explicaba. De ese modo, la Casita no quedaba afuera de los comentarios, que sobre casi todo, circulaban entre las personas del barrio. En ocasiones, como en el párrafo anterior, las advertencias versaban sobre los cuidados o falta de ellos de parte de los trabajadores. Otra mujer contaba:

lo que siempre quise hacer es enviarlos a la Casita y a su vez fue temor mío. Le tengo miedo, no sé por qué, nunca supe por qué. Será porque yo más de una vez he ido (...), veía que por ahí las chicas (educadoras) estaban adentro haciendo algo y los chicos estaban en el campo de enfrente jugando, o se cruzan la calle, entonces eso me agarró temor (Hilaria, 45 años).

El cuidado hacia los niños era altamente valorado y por eso se constituía en parámetro de evaluación moral de sí mismo y de otros, tal como analizamos en el capítulo 3. La Casita como ámbito de cuidados también participaba de esa dinámica:

M: Trabajan mucho para los chicos, trabajan mucho en los chicos, vos fijate que la Casita ayuda un montón

C: ¿Cómo lo ves a eso vos?

M: Eso es muy bueno. Es bueno y es malo, porque por ahí tiene prioridad gente que no tiene... que está todo el día aplastando en la casa y los hijos andan... En la Casita sí, te ayuda mucho, pero hay mucha gente que está al cohete nomás en la casa, y en la Casita por ahí te los cuidan, te les dan un plato de comida, te lo ayudan. Si vos tenés el día todo libre, ocupate de ellos, eso es lo que yo no veo. Te ayuda, sí, pero también hay gente que se desvincula de los hijos por un tiempo. Porque qué es mejor para vos que a la mañana le dan el desayuno, a mediodía

D (16, hija de M): sí a mi mamá le dicen, anótalo en la Casita, no los tenés en toda la mañana le dicen

M: A la media mañana te los bañan, te los mandan al colegio, si te los bañan si no los mandan a bañar solos, o te los preparan solamente para el colegio. Te les dan de comer y vos te desligaste de hacerles de comer al mediodía, de a la mañana darles el desayuno, de ver cuál es la tarea. Le decís tienen tareas, no importa que la lleven que en la casita les ayudan a hacer. Qué rompen ahí, el vínculo de decir, lo ayudan la familia, lo ayudan. (Mirta, 31 años)

La institución era muy valorada por el modo en que cuidaba a los chicos “como en una casa”. Sin embargo por eso mismo era criticada al realizar los cuidados entendidos como propios del espacio privado doméstico supliendo a quienes desde su criterio debían ocuparse y que además “se aprovechan”. Laura Santillán (2010) reconoce una crítica

semejante a madres, padres y tutores en el conurbano bonaerense sobre quienes recae un “señalamiento social sobre su “desresponsabilización”, por el hecho de no poder hacerse cargo de acciones que se consideran propias del mundo doméstico” (Santillán, 2010: 930. Entrecomillado de la autora). En la Casita esto generaba no menos incomodidades cuando independiente de los intentos, no se lograba comprometer a las familias. De no ocuparse, los niños estarían aún más “abandonados” y ante esa disquisición, siempre estaban los niños primero.

“Cómo se nota que es lunes” reflexionaba un educador, reconociendo que tras dos días lejos de las instituciones (la Casita y la escuela principalmente) los chicos llegaban con hambre, sucios, a veces violentos o retraídos como trabajamos en el capítulo 3. Las condiciones de vida de los chicos eran vividas con gran pesar por quienes trabajaban con ellos a diario, y sentían que poco y nada podían hacer por modificarlas. Esta mirada responsabilizaba a las familias por la infancia de sus niños, poniendo en juego una culpabilización que como analiza Colángelo (2001), ya se encontraba en los comienzos del “campo de la asistencia a la infancia” en Argentina, y por tanto en la construcción del abandono infantil como problema social.

La Casita asumía el cuidado de los niños como si fuese una casa, valorizando una concepción de familia y de hogar en tanto ámbitos ideales de crianza, donde se realizara la transmisión de valores o la satisfacción de necesidades. La ONG sostenía a menudo aquel sueño de una realidad donde todos los niños vivieran en sus casas con sus familias en condiciones “dignas”, y entonces la organización dejaría de ser necesaria. Desde un posicionamiento político que apunta a una mayor igualdad esta formulación reforzaba también aquella concepción de familia. La afectividad involucrada en la labor hacía que los pequeños fueran referidos como “sus hijos”. Esta aplicación de términos de parentesco a quienes no eran parientes indica relaciones densas (Duarte e Gomes, 2008: 161) cargadas de afecto y compromiso de parte de quienes trabajaban cuidando a los niños, aunque en ocasiones, por los motivos antes descriptos les resultara contradictorio o mortificante.

La Casita integraba la *organización social de los cuidados* destinados a los niños pobres de la zona, como también lo hacían sus familias, las escuelas o las salitas. Que los niños estuviesen allí adentro, ya sea para recibir alimentación, atender su salud, aprender “buenos hábitos”, estudiar o “abrir mundos” permitía “contenerlos” y como sostiene Adriana Vianna (2010) “Cuidar es guardar”. En el barrio la Casita era referida con frecuencia como “guardería”. La expresión hace referencia al espacio que reserva en su

interior a los niños, los contiene. Vimos que al hacerlo establece límites espaciales, cierra *puertas* que delimitan un adentro que protege, y al guardar, cuida.

4.1.2. La escuela

Un nodo central del entramado de cuidados es el que interpelaba a los niños y niñas como estudiantes, integrantes –o no- de la institución escolar. En esta sección se aborda cómo las escuelas del barrio participaban del cuidado infantil a través de cuatro apartados. En el primero identificamos formas del cuidado. Se trata de cuidar a través de promover la asistencia a la escuela (ir a la escuela), aprender reglas institucionales (reglas que respetar), ocuparse de la alimentación o provisión de útiles (roles ¿ajenos?) y transmitir contenidos disciplinares (educar en contenidos). Hay una quinta forma de cuidado desde la escuela, el “hacer domicilio”, es decir acercarse a la vivienda de los niños y sus familias para contactarse con ellos, que por su relevancia en nuestra investigación, nos ocuparemos de ella con mayor profundidad en la segunda sección. Y finalmente en la tercer sección, se analizan los sentidos que los chicos le dan a la escuela.

En la zona había dos escuelas primarias públicas de gestión estatal, y ninguna privada. La más cercana al “barrio”, y por tanto a la que accedían la mayoría de sus niños fue la primera institución educativa de la zona. Si bien la escuela se creó mucho tiempo antes, se ubicó en la zona en 1947, cuando uno de los vecinos propietario de extensiones de tierra donó una parcela para su construcción. En el “libro de oro” de la institución quedaron registrados actos y acontecimientos con las firmas del reverendo, autoridades policiales, inspectores de educación, representantes de los clubes y de la asociación cooperadora, entre otras personalidades de la región, lo que da cuenta de la centralidad de la institución en la vida barrial. Los hijos de aquel terrateniente que donara el edificio habían asistido a la institución, sus nietos ya no, ellos habían sido estudiantes de escuelas del centro y seguido carreras universitarias, distanciándose de la trama social del barrio que ya había cambiado para entonces como relatamos en la introducción de esta tesis. Al momento de nuestro trabajo la escuela primaria funcionaba en dos turnos y su edificio albergaba también una escuela secundaria y un secundario de adultos.

La otra escuela quedaba un poco más lejos de la Casita, los chicos debían ir en colectivo desde el “barrio” por eso era menos preferida por los adultos, que debían organizar de distinta manera la dinámica familiar para enviar a sus hijos en edad escolar. La institución

era parte de un complejo habitacional construido hacia la década de 1980, junto a un destacamento policial y un centro de salud. En el mismo edificio funcionaba una escuela secundaria y en uno contiguo un jardín de infantes.

La escuela constituía un ámbito significativo para todas las personas con quienes trabajamos y aún cuando muchos chicos transitaban por ella con diversas dificultades, la presencia en sus vidas no era menor. Como señala Laura Santillán, la escolarización obligatoria “continúa siendo uno de los vectores relevantes en las modelaciones de los comportamientos infantiles y para la inclusión de los chicos en determinados andamiajes culturales y sociales” (Santillán, 2010: 8). Dedicaremos este apartado al análisis de la extensión de la influencia de la escuela cuando además de organizar los tiempos y espacios de las personas con que trabajamos (Ver Capítulo 1), interviene en sus prácticas, sentidos y afectos.

4.1.2.1. Formas del cuidado en la escuela

a. Ir a la escuela

Asegurar que los chicos fueran a la escuela, integraba los cuidados familiares, de las Casitas y de la propia escuela. Los aprendizajes y la sociabilidad infantil que allí tenían lugar eran cuestiones a abordar en un segundo momento, lo primordial era que los chicos estuviesen en el edificio escuela. En el ámbito escolar, el “ausentismo” era el término empleado para nombrar la recurrente inasistencia de los niños. Esta era una de las preocupaciones centrales sobre la que buscaban trabajar para que los chicos “no abandonen” la escuela y era por tanto uno de los motivos principales que llevaba a los Equipos de Orientación Escolar a “hacer domicilio”, tema que abordaremos más adelante.

La preocupación porque los chicos estén en la escuela no sólo tenía que ver con la satisfacción de un derecho y el cumplimiento de la ley que impone su obligatoriedad (Ver nota 107 del Capítulo 2). La institución se presentaba como un espacio protegido, distinto del afuera, de “la calle” y cuidar a



Dibujo realizado la semana de mayo de 2010. Biblioteca de La Casita, conversando sobre la Escuela

los niños, también para ella era res-guardarlos. Una tarde René (10) quiso retirar a su hermano antes del horario de salida, la niña tocó el timbre y nos atendió la directora preguntándole qué había pasado con Darío (8). Nos contó que lo habían hecho pasar cuando lo vieron por la ventana deambulando muy desabrigado para el clima invernal. “¿Por qué lo querés llevar? Que al menos se quede un rato acá” expresó la mujer reforzando que volviera a las 17 que era el horario de salida de la institución.

La escuela, quedaba en parte *desligada* del barrio cuando sus puertas se cerraban, aunque difícilmente quedaba exenta de lo que allí ocurría, constitutivo de sus estudiantes. De este modo, la escuela se encontraba en una postura paradójica como señala Luisa Vecino en su tesis de maestría sobre la escuela secundaria, “por un lado se demanda un mayor involucramiento de la comunidad para con la escuela, pero por otro lado buscan escindirse de las lógicas propias del barrio, de sus relaciones, conflictos y necesidades” (Vecino 2014:143). La autora considera, como podemos hacerlo en nuestro caso, que los docentes reconocen un modo apropiado en que el barrio puede ser parte de la escuela -como ocurría en las reuniones de padres, en los actos escolares o la preocupación de los adultos en la educación de los niños-, y otros modos cuando hay dinámicas del barrio evaluadas negativamente que ingresan a la escuela.

La puerta de la escuela se cerraba delimitando un afuera. Ese afuera de la escuela, cuando preocupaba a la institución, tenía que ver con el “abandono” de parte de la familia de los niños que además de no asegurar los cuidados fundamentales (alimentación, higiene, abrigo, afecto), los dejaba librados a “la calle” y los peligros a ella asociados. De aquí que la institución encontraba un “aliado” en las Casitas: “La ONG es fantástica, la escuela sola no puede” reconocía un directivo en una de las reuniones de la Mesa Barrial. Esto era así por distintas razones. Por un lado la organización aseguraba esos cuidados esenciales que la escuela no debía atender y ocupaba ese rol “complementario” que esperaban –y muchas veces no encontraban- en las familias. Por otro lado, al reconocer que trabajaban con los mismos niños, si estos no iban a la escuela: “se (podía) entrar a la familia por otra institución”. Esta forma de trabajo conjunto y articulado entre las instituciones del barrio está legitimada desde el paradigma de derechos. La legislación provincial anclada en esa perspectiva promueve

sustituir la práctica de la “derivación” de casos entre instituciones por la construcción de **relaciones de corresponsabilidad** e interdependencia entre las mismas con el objeto de promover, proteger y restituir derechos en forma integral. (Artículo 21.3 del Decreto Reglamentario de la Ley 13.298 n° 300 del 7 de marzo de 2005, entrecomillado en original, resaltado propio)

Esta era una de las líneas que seguían las instituciones como deber ser (aunque no siempre lograban actuar de ese modo).

b. “Reglas que respetar”

Ir a la escuela implicaba adecuarse y respetar sus reglas de funcionamiento. Así, había un horario de entrada y salida, tiempos para estar en el aula o salir al recreo, horas con “la señorita” y otras de educación física. A cada tiempo correspondían determinados espacios, cada grupo tenía su salón, al patio se iba durante los recreos o hacer alguna actividad pautada, a veces se podía entrar a la biblioteca y ningún estudiante podía salir hasta que tocara el timbre. Los chicos debían llevar puesto su guardapolvo blanco, de lo contrario casi con certeza alguien les preguntaría por él y sugeriría que lo llevara al día siguiente.

Se esperaba que los niños aprendieran y cumplieren estas normas institucionales, junto con otras que hacían a la vida en sociedad y a la convivencia cotidiana. “Portate bien” era el consejo de una mamá que despedía a su hijo en la puerta de la institución. La disciplina y obediencia al interior de la escuela señalaban modos de habitar la institución. ¿Qué significaba “portarse bien” allí? Tampoco en la institución escolar había sentidos compartidos al respecto como percibimos en un acto escolar. Uno de aquellos días excepcionales en la rutina institucional (trabajados en el capítulo 1) en que se abrían sus puertas y podían asistir personas que no lo hacían habitualmente como los integrantes de la familia, algún vecino, trabajadores de otras instituciones de la zona, o como en mi caso, una investigadora. Ese día, todos los estudiantes del turno mañana, cerca de 150, habían salido de sus salones y compartían el espacio común. Cada uno en su silla, se ubicaba uno detrás de otro de frente al lugar que hacía de escenario. Los chicos, mayormente en silencio atendían lo que pasaba, algunos se reían o hacían un comentario, motivo suficiente para que una mujer de guardapolvo les llamara la atención y los mirara fijamente hasta recuperar el deseado orden. A mi lado se encontraban otros docentes que comentaban lo bien que se estaban portando los niños y ante las actitudes de la otra maestra sonreían con complicidad haciendo gestos de rigidez, “es un sargentito” decían marcando la diferencia de criterios respecto a qué era la disciplina y cómo mantenerla.

Que los niños estuvieran juiciosos, lo que estaba vinculado a la quietud y el silencio, era para algunos actores institucionales condición de convivencia y enseñanza en la escuela. Cuidar la disciplina promovía llamados de atención ante conductas inadecuadas o levantar

mucho la voz, como advertimos en distintas oportunidades al pasar por la vereda próxima a las ventanas del edificio.

El respeto entre los niños y hacia los adultos, también se observaba y enseñaba. Las agresiones verbales y más aún las físicas inquietaban a directivos y docentes. Estas prácticas eran nombradas como “violencia” entre los chicos y era una preocupación de la escuela que presentó “la problemática” para ser tratada en una reunión de la Mesa Barrial y se constituyó en el tema central de uno de los encuentros (Ver capítulo 3). Quien coordinaba esa jornada se propuso cambiar el eje, tratar aquello que preocupaba: las “cuestiones violentas entre pibes” en su marco social y cultural. “La pobreza es violenta, la falta de posibilidades” señalaron en ese intento de problematizar el “trato” entre los niños, y entenderla en su contexto, que para los presentes se situaba en el barrio. “Los pibes viven en el mismo barrio” e interpeándose como adultos en su rol de cuidadores y educadores se preguntaban: “¿Qué hacemos nosotros? ¿Cómo resolvemos nuestros problemas? Ellos ven todo el tiempo cómo y dónde nos paramos los adultos”. Se trazaban nuevamente fronteras entre la escuela y el barrio, que en ese caso distinguían a los adultos de las instituciones, de las condiciones de vida en la pobreza de los chicos que asistían a éstas.

Entre la puesta en común de experiencias y opiniones se formularon propuestas para trabajar con los niños y jóvenes, “escucharlos, saber qué piensan ellos que a lo mejor no podemos ver por distancias generacionales”. Cada institución se fue con ese compromiso y ante la incertidumbre, “la voz de los niños” se figuraba como camino desde el paradigma de derechos que se iba instalando. Así podrían construirse *puentes* entre ellos, adultos, y los niños y jóvenes. En un ejercicio de construcción de alteridad uno de los presentes proponía “trabajar en cada espacio cuestiones relacionadas al arte y la expresión sobre violencia con los chicos. También que tenga un carácter investigativo para conocer qué entienden, cómo ven los pibes la violencia”. Las propuestas se solapaban y reforzaban, y si los chicos del barrio eran estigmatizados por los medios de comunicación (entre otros actores) entonces poder mostrar fuera del barrio a los chicos y sus producciones contribuiría a visibilizar otra niñez y juventud pobre. La escuela del barrio se posicionaba así en su geografía urbana, abriendo sus puertas y desplazando las fronteras entre su pertenencia como ubicación al barrio periférico pobre y “el centro”.

c. Roles ¿ajenos?

En varias oportunidades nos encontramos frente al malestar de trabajadores de la escuela al advertir que las condiciones de vida de los chicos, los instaba a ocupar roles distintos al estrictamente educativo de enseñar. La alimentación era una de ellas, aunque por establecidos los comedores ya hace tiempo, no generaba tantas tensiones como otros aspectos,

hay necesidades materiales que deben satisfacerse para que los chicos vayan a la escuela, hay un imaginario de que es la directora la que se ocupa. Los que tienen que proveer es la familia. ¿Y en el mientras tanto? La escuela lo hace como puede. (Directora de una de las escuelas del barrio, reunión Mesa Barrial)

En ese sentido, había veces en que los chicos salían de la institución con bolsas de ropa para ellos y sus hermanos. O solicitaban a los docentes útiles para trabajar. En otro momento, esa escuela había tenido una cooperadora y un “Consejo de madres” que reunía a personas del barrio en mejores condiciones económicas que trabajaban para conseguir “cualquier cosa que se necesitara” para la escuela y sus estudiantes. Desde entonces las “necesidades” habían aumentado con la población del barrio y la cantidad de chicos que iban a la escuela. Como reparan varios autores, la institución

tuvo que hacerse cargo, especialmente a partir de las políticas neoliberales y en relación con la desigualdad y la exclusión que resultaron de ellas, de un conjunto de nuevas funciones, tales como brindar a niños y adolescentes el almuerzo, meriendas reforzadas y en muchos casos, asistencia social (Krichesky y Benchimol, 2008: 9)

“¿Enseñar o contener? ¿dar clase o asistir?” (Ibíd.: 67) se preguntan las autoras exponiendo tensiones que atraviesan a la institución educativa e interpela a sus docentes¹⁴¹.

En las escuelas, al igual que en la Casita, se reconocían cambios en las últimas décadas. Distinto había sido aquel momento en “los noventa” cuando las escuelas argentinas, como analizan otras autores, se encontraban “en los límites, en los bordes, entre la inclusión y la exclusión, y se constituían como “la última frontera de lo público” (Redondo, 1999: 24. Entrecomillado de la autora). En ese momento maestros y directivos habían tenido que enfrentar condiciones de pobreza extrema y el desamparo de estudiantes, familias y el propio (Redondo, 2015). El contexto socio-económico y político durante nuestro trabajo no era el mismo, sin embargo, las preguntas respecto a los roles de la institución educativa

¹⁴¹ Los debates en torno a la escuela, sus objetivos y responsabilidades en el contexto de la década 1990 fue abordado entre otros autores por Corea y Lewkowicz (2004). Devenidas “galpones” las instituciones escolares para los autores habrían perdido su capacidad instituyente. Estas concepciones fueron relativizadas por quienes visibilizaron el lugar central que la escuela, con sus modificaciones y dificultades, sigue ocupando para la infancia en nuestro país (Santillán 2010, Redondo, 2015, entre otros).

continuaban presentes en tanto no se encontraba en los chicos que asistían a diario a la escuela, aquellos alumnos (y familias) que se esperaba.

Que la familia se ocupe de los chicos era nuevamente una demanda de quienes trabajaban con ellos. “¿Por dónde empieza la cosa? Por el fortalecimiento de la familia” se respondían cuando las explicaciones basadas en las condiciones socioeconómicas resultaban un limitante a sus posibilidades de intervención y los trabajadores no encontraban más que ir a las casas o interpelar, ante la lejanía de los adultos, a los hermanos mayores como en la situación descrita anteriormente en la puerta de la institución.

Las escuelas del barrio, en mayor o menor medida dependiendo por ejemplo de los criterios de sus directivos, buscaban espacios de participación en la Mesa Barrial junto a otras instituciones de la zona. De esta manera trabajaban para la “efectivización de los derechos de los chicos”, ya fuera realizando actividades con ellos o haciendo las denuncias correspondientes. Los trabajadores de las escuelas se comprometían así en tareas que si bien no siempre consideraban pertinentes a su función, eran evaluadas como imprescindibles. Y aunque los interrogantes respecto a los roles de la escuela no estaban plenamente saldados, y reaparecían en preguntas, malestares o incertidumbres, la institución llevaba adelante diversas formas de contención de los niños y así también cuidaba.

d. Educar en contenidos

Además de los mencionados cuidados y enseñanzas, la escuela transmitía contenidos. Había saberes y capacidades que se esperaba que los niños incorporasen en cada uno de los grados, tales expectativas y objetivos eran en distinta medida alcanzados y de ello dependía que un niño pase o no al siguiente nivel. Los cuadernos de los chicos mostraban (o no) ese recorrido, una tarea tras otra, frases o consignas copiadas del pizarrón, dibujos, tareas para la casa y ejercicios podían leerse en sus hojas. Notas de las maestras calificaban esas páginas, “Muy bien”, “Felicitaciones, terminaste toda la tarea en clase” u otro mensaje que acompañaba una calcomanía “Hiciste bien todos los deberes, pedile a mamá un gran abrazo”.

Cuadernos y carpetas entraban y salían de la institución con los niños, materializaban esos aprendizajes y como vimos, el seguimiento que de ellos hacían las maestras, los educadores en la Casita y en algunos casos también las familias: “Mostrame el cuaderno”,

“¿tenés tarea?” preguntaban a los niños. En la necesidad de poner de manifiesto la atención a la escolaridad de su hijo, una mamá le preguntó si me había mostrado el cuaderno¹⁴², el pequeño dijo que no y salió corriendo a buscarlo, su hermana más grande lo siguió. La mujer comenzó a recorrer las páginas y se detuvo en una remarcando lo desprolija que estaba una tarea y señalando que la tendría que volver a hacer. La mujer no había podido terminar su educación primaria y no siempre tenía los conocimientos necesarios para ayudar a los hijos a realizar sus ejercicios, para ellos tenía valor que su mamá les prestara esa atención y de hecho la “prolijidad” era también esperada por la institución escolar.

Hacia el final del ciclo lectivo, los docentes evaluaban el desempeño de los niños durante el año y establecían quiénes tenían que “compensar”. Se llamaba “período de compensación”, a las semanas que hacia fines de noviembre de un año y febrero del siguiente ciclo, se abocaban a trabajar con aquellos niños que no habían alcanzado las expectativas correspondientes a su grado, principalmente en lengua y matemática. El objetivo era trabajar de manera intensiva para que pudieran aprender esos contenidos mínimos y continuaran su trayectoria en la institución. En la práctica, la mayoría de los niños que pasaban por este período eran quienes habían faltado mucho durante el año.

Así como los contenidos eran evaluados, y su adquisición valorada desde la institución escolar, entre los niños, jóvenes y adultos del barrio se empleaban para medir la calidad educativa de las escuelas. A menudo se señalaba que lo que los chicos “veían” en los últimos años de la “escuela del barrio” eran abordadas en los años iniciales de las “escuelas del centro” o de gestión privada, comparando en qué momento de la trayectoria educativa se enseñaban determinados temas y con ese criterio, la institución que los “enseñaba” antes era “mejor”. La cantidad de deberes que los estudiantes realizaban también era un criterio de evaluación de calidad que ubicaba en una escala de valores a las instituciones educativas¹⁴³, y con ellas, a sus estudiantes.

Entre los docentes la enseñanza era una preocupación cuando reconocían ciertas dificultades para lograr que sus estudiantes incorporaran aquello que pretendían transmitirles. Entonces a veces se veían obligados a “cambiar las expectativas”, y esto a su

¹⁴² El lugar ocupado por mí durante el trabajo de campo fue analizada en la introducción de la tesis. Mi relación con la Casita y por tanto con la atención de esta organización a la escolaridad infantil se pone en evidencia en esta situación.

¹⁴³ Adultos, jóvenes y niños manifestaron en distintas situaciones su valoración de las instituciones educativas en función de la calidad en la enseñanza. En esa escala, “las escuelas del barrio” a la que la mayoría de ellos asistía o asistió, ocupaba las peores posiciones y esto independientemente de los “éxitos” o “fracasos” de sus trayectorias educativas. Que la escuela “no enseña” era una de las frases más repetidas y el maltrato o falta de respeto hacia los chicos también era señalado. (Ver Hernández et. al., 2010)

vez generaba debates y no menos tensiones cuando significaban esta práctica como “bajar el nivel educativo”. El desafío entonces, consistía en “buscarle la vuelta”, actitud que aunque presente en algunos docentes, no era por todos compartida. Dando lugar a cuidados en un caso y descuidados en otros.

4.1.2.2. La escuela puertas afuera, casas adentro

La relación entre la escuela y las familias de los niños, sus casas, era de “complementariedad” mirada desde la institución educativa y en ocasiones de vigilancia mirada desde los hogares. Como mencionamos, uno de los inconvenientes que reconocía la escuela en relación a sus estudiantes era la inasistencia. Si los chicos no iban a la institución era porque no los acompañaban, entonces la responsabilidad, y consecuente culpabilización recaía en los adultos a su cargo. “No sabemos qué hacer, no logramos que la familia los mande” señalaban. “La escuela tiene que enseñar, hacerle entender a la familia que la escuela es importante” “es una batalla cultural”. Desplazarse desde la institución hacia los hogares de los niños era una de las estrategias del equipo de orientación en la búsqueda del “complemento familiar” necesario para promover la escolaridad. El objetivo de esas visitas era conversar con los padres, pensar estrategias para llevar tareas a los chicos o idear en cada caso qué podía hacerse. De este modo se salía para adentrarse al barrio, llegar a las casas, acercarse a esas familias y así se desdibujaban los límites entre lo público y lo privado del ámbito doméstico al que ingresaban con motivo de promover la escolarización.

Aquellos “domicilios” que realizaban los trabajadores de la escuela, se representaba como una amenaza desde las familias del barrio. Una mamá contaba que si su hijo no iba a clases, los irían a visitar. Este temor emergió una tarde cuando Leandro (3) al verme salió corriendo hacia el interior de su casa: “mamá, la social” y la mujer manifestó cierto alivio sonriendo al verme, “ah, es Celeste” expresó. Aunque desde la institución advertían la “despreocupación” que algunas familias tenían sobre la escolaridad de los niños, la educación escolar infantil era un aspecto relevante del cuidado de los niños en el hogar ¿Cómo ocurre entonces este desencuentro?

La escolaridad era un valor incuestionable al interior de las familias, en parte porque en ella residían las más grandes expectativas de ascenso social. “Yo quiero terminar y después voy a ir a la universidad” expresó Carolina (14) (distanciándose de una vecina que pasaba

frente a su casa quien había dejado de estudiar). “Mi mamá me cuelga de allá arriba si dejo la escuela”, continuó su relato en la misma clave que analizamos anteriormente cuando la comparación principalmente en lo que a cuidados respecta, posicionaba moralmente. “Ella quiere que vayamos a la escuela para ser alguien, para que no seamos como ella que sólo pudo hacer hasta tercer grado” continuó expresando un deseo compartido con otras mamás. La proyección en la educación como ascenso social era uno de los motivos que llevaban a Sabina a abonar, no sin dificultades, las cuotas mensuales de un colegio privado (representado como de mejor calidad que los de gestión estatal) para una de sus hijas:

Pero bueno, espero que valga la pena, yo lo hago todo por ella porque, o sea, no tiro abajo los otros colegios, pero yo me agarré mucho de esto que habían hecho muchos paros... yo quiero darle lo mejor a ella. Que el día de mañana, sea alguien más que yo. (...) Es su carrera, bueno, si la puedo ayudar la voy a ayudar (Sabina, 29 años).

Si las condiciones económicas lo permitían las instituciones educativas privadas se elegían para los hijos. En ese mismo sentido Verónica, nos replicaba la pregunta:

¿Para mi futuro? Qué se yo... Para mi futuro, que mis hijos terminen de estudiar, sean alguien, o sea, todo el esfuerzo que yo les doy, ¿viste? todo lo que yo les enseño que sea de valor, ¿viste? que lo valoren, pero sino... Que terminen el colegio, yo me esfuerzo mucho. Bueno ellos, los cambié el año pasado al colegio este, pero... el año que viene los vuelvo a cambiar. No es que no me gusta sino que siempre fueron a un colegio mejor, mucho mejor, que les enseñan más (Verónica, 30 años).

Este valor escuela tantas veces enunciado respecto a la educación de los hijos pareciera sin embargo, que no en todos los casos motorizaba la escolaridad infantil. “Siempre me interesó muchísimo la escuela” afirmó Hilaria (45) desde el sillón donde descansaba su pierna dolorida. “Mi hija va al colegio cuando la levanta mi hijo el más grande... porque yo me duermo... por ahí, en el momento que me canso y me duermo...” contó en otro pasaje de la misma entrevista que dedicó a la escolaridad de sus hijos:

Gaspar (uno de sus hijos más pequeños, de 6 años), empezó ir al colegio, porque se me estaba haciendo el... Lo que me hizo el año pasado, el año pasado no me quiso ir en todo el año y me repitió de grado... ¿me entendés? Lo mismo me pasó con la señorita (una hija mayor, 11), se me hizo la, la, la no, ¿viste? no, este año no es igual, el año pasado me pasaron doscientos cincuenta mil cosas, más de los que me ha pasado, como para... entonces no (Hilaria, 45 años)

Este fragmento integra una densa entrevista realizada a Hilaria, que tal como notaban sus vecinas, evidenció su gusto por el relato oral. En la narración se responsabiliza a los niños de su desempeño escolar que no había sido el esperado, y ello es sentido por la mujer como una ofensa a su persona.

La marcada inestabilidad en las condiciones de vida familiares influían en la escolaridad infantil, y hacían que ésta también fuera irregular. La preocupación y atención en la asistencia a la escuela y el desarrollo de las tareas escolares requerían de una compañía que no siempre estaba presente y en ocasiones la responsabilidad recaía en otros niños.

Sabemos que a veces los hermanos mayores eran los responsables de que los más pequeños fueran a la escuela y esto les generaba pesares y enojos. “Tenés que ir” empujaba Gimena (12) a su hermana menor que empezaba primer grado. Todavía no eran las 9 de la mañana cuando las encontramos, Carina (6) con el guardapolvos puesto y cara de dormida lloraba oponiendo resistencia a su hermana que al vernos explicó con evidente bronca lo que estaba pasando. En otra oportunidad se acercaba el mediodía cuando Darío (8) y Alexis (9) se negaron a ir a la escuela sin motivo aparente. Las hermanas, unos años mayores, debieron asumir la cada vez más difícil tarea encomendada por su mamá de que los niños no faltaran también ese día. Numerosas insistencias y amenazas se siguieron de algunos empujones y súplicas de las niñas que si no lo lograban serían retadas por las mujeres a su regreso. Muchas veces ir a la escuela dependía de los mismos chicos. Un día Daniel (9) nos mostró orgulloso un celular que le habían regalado enfatizando que iba a poder ir a la escuela porque el aparato tenía despertador. René (10), por motivos semejantes nos contaba que no estaba “yendo mucho” porque le costaba levantarse a la mañana, y que quería ir a clases a la tarde.

La mirada atenta entre los vecinos también recaía sobre la escolaridad, que era criticada cuando no se sostenía. Hilaria, enfatizando la responsabilidad maternal (o su falta) continuaba:

H: Como ser, bueno, de acá del colegio van, al colegio que yo sepa son: los de Mirta, los de la gorda Gi, los de mi hermana que no sé hoy si fueron
Daniela (11) (Hija de Hilaria): No. La Poli y el Ale no fueron porque el Ale no tiene guardapolvo y no quiso ir al colegio. (Hilaria, 45 años)

Las palabras de la niña hablan de la actualización permanente del saber sobre otros al que nos referimos en el capítulo 1 pero también de los pesares –y por tanto la importancia- que muchas veces acompaña la escolaridad desde la perspectiva de los niños.

La implementación de la Asignación Universal por Hijo introdujo un nuevo matiz¹⁴⁴. Para el cobro, era requisito tanto la constatación de los controles de salud como la certificación

¹⁴⁴ Durante el trabajo de campo, la AUH llegaba al barrio. Algunas familias ya contaban con ésta, mientras otras estaban regularizando los documentos de identidad de los niños para poder iniciar los trámites requeridos.

de la asistencia a la institución educativa. Tales condiciones responsabilizaban no sólo a las familias, sino también al Estado en tanto garante de derechos, al que cabía por ejemplo la responsabilidad de brindar los servicios necesarios y adecuados así como generar las condiciones para que se hicieran efectivos. Nora Gluz afirma que de este modo se “resituía en la arena pública una cuestión que habitualmente se piensa como propia de la esfera privada: la del acceso y finalización exitosa de los estudios de niños y jóvenes” (Gluz, 2013:2). La autora recupera la perspectiva de familias que accedieron a ese derecho para quienes el dinero recibido posibilitó un mayor acompañamiento a la escolarización de los niños y a partir de allí puede afirmar que “el derecho a una vida digna y el derecho a la escuela aparecen entrelazados” (Gluz, 2013:2). En la cotidianeidad de la escuela, esto posicionaba a los trabajadores en disyuntivas que incidían en las relaciones sociales al ser ellos quienes debían otorgar la certificación que posibilitaría acceder a la AUH. Muchas veces se veían en la encrucijada de encubrir el ausentismo desde la conciencia que de ello dependía que la familia de los niños recibiera el dinero. En ocasiones, tal disyuntiva se veía sujeta a los pedidos explícitos de los familiares. Una mamá que “mandaba” a los hijos a una escuela del centro, suponiendo ese accionar, llegó incluso a cuestionar la política pública afirmando complementariamente que con el mismo objeto, a lo chicos los hacen pasar de grado “y salen de la escuela sin saber leer ni escribir”.

La escuela, como señalaba Duschatzky a fines de la década de 1990, sigue siendo un “horizonte” y ocupa un lugar significativo para sus estudiantes y sus familias, (Duschatzky, 1999; Santillán, 2011). La familia a su vez, se presenta como el complemento necesario para la escolaridad infantil y por tanto se constituye en un ámbito de intervención desde la institución educativa. En diálogo con los trabajos de Laura Santillán, también para nosotros “Las trayectorias educativas infantiles se definen en tramas de intervenciones y relaciones que están socialmente configuradas” (Santillán, 2011: 252). Entonces las experiencias escolares de los niños están mediadas y moldeadas en entramados que reúnen distintas iniciativas, actores y espacios sociales -la familia es uno de ellos- que vamos detallando en esta cartografía de cuidados.

4.1.2.3. “Mi escuela” La institución desde los niños

Una tarde en la Casita varios niños contaron que me habían visto el día anterior en “su” escuela. Una niña fue tajante al enunciar que no quería que fuéramos, aunque seguidamente preguntó “¿Cómo me está yendo en la escuela?” a lo que respondí un poco

desorientada con la misma pregunta “No sé. ¿Cómo te está yendo en la escuela?”. Siguiendo la charla la niña me explicitó, como si no hubiera opciones, que si había ido a la escuela era para ver cómo les estaba yendo. Le conté que había ido a una reunión de la Mesa Barrial que se hizo en la biblioteca de la escuela, la explicación quedó de lado cuando empezaron a charlar sobre las materias que tenían que “compensar” o si habían pasado de grado. La escuela, era un espacio de los niños, y salvo en los actos u otros eventos donde se invitaba a los adultos que no formaban parte de la institución, su presencia tenía que ver con el control de los niños, ya sea en su desempeño o en su comportamiento.

El tener que “compensar” y el hecho de “repetir” o “pasar de grado” eran temas centrales de las charlas con los chicos y entre ellos al aproximarse el fin del ciclo lectivo. En algunos casos, como el de Darío (7), que asistía a la escuela intermitentemente, contarme que repitió tercer grado le generó tanto malestar que le brillaron los ojos y bajó la mirada para terminar su relato. Carolina (11) fue corriendo a mi encuentro para contarme orgullosa: “¿Sabés que yo pasé a quinto?”. Rocío y su mamá me contaban de la escuela hasta que en un momento la mujer mencionó jocosamente los “problemitas” que tenía la niña con las matemáticas; sin encontrar gracia alguna ella comenzó a llorar acongojada.

La preocupación por la escolaridad se instalaba en las voces de los pequeños, para quienes no tenía tanto que ver con la asistencia como con su desempeño, con “cómo les va en la escuela”. A veces los chistes o señalamientos entre pares ponían cruelmente en evidencia el dolor que generaba en los niños “fallar” en la escuela. “René repitió” fue lo primero que me dijo Carolina al verme entrar a su casa, su hermana menor esperaba inmóvil mi respuesta, dije que ya sabía y cambié de tema para minimizar el malestar. Otro día, fue Carolina la que sufrió las cargadas de sus primos que pronto dejaron de serlo cuando se le empezaron a caer las lágrimas mientras intentaba defenderse. Los primos le decían que iba a una “escuela 500”¹⁴⁵ y seguidamente compararon las notas obtenidas por unos y la otra, que había aprobado “raspando”. Su intento de leer las preguntas que guiaban mi entrevista no hicieron más que provocar nuevos comentarios entre los primos: “podés terminar esa escuela sin saber leer” sentenciaron menospreciando la institución del barrio y horadando

¹⁴⁵ Las “escuelas 500”, como son referidas por el número que reciben en la dirección general de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, son aquellas que se encuentran dentro de la Modalidad Especial “destinada a niños, adolescentes, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales por causas de tipo psico-físico y/o social que requieren atención específica de manera transitoria o permanente” [<http://servicios2.abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/#E>]. Consultado 15/8/2015.

la autoestima de la niña. En estas trayectorias encarnaban la fragmentación educativa y la desigualdad social de la que es producto y productora (Ver Chaves, 2003).

Daniel (9) repitió tercer grado por sus ausencias a clase, que él justificaba con múltiples argumentos diciendo que siempre tenía que ir solo, que los chicos le pegaban y la señorita no “hacía nada”, y que en la escuela “no aprendían nada” porque según contaba tenían educación física, plástica, actos y nunca hacían tareas. Las críticas a la institución escolar no pocas veces tenían que ver con trayectorias educativas de malestar en el habitar la escuela y éstas se formulaban desde un intento de autoprotección. Pero también desde su experiencia de la “escuela del barrio” a la que iban porque no tenían opción, pero eran conscientes que quienes podían elegir iban a otras instituciones. No a la propia, donde los maestros faltaban seguido y ellos se quedaban con otras señoritas o sin clases cuando incluso “la suplente de la suplente” no iba. Donde no les daban tantas tareas y les enseñaban en los últimos grados lo que sus vecinos “ven” en los primeros.

Había una identificación de los niños con la escuela, y con “su escuela”, que siempre enunciaban en las presentaciones de sí, y era algo de lo que se sentían orgullosos. Era un lugar que daba alimentos, a veces ropa y útiles, y también amigos. Dependiendo en ocasiones del docente a cargo del grado, los chicos encontraban atención y alguien a quien contarle de sí. Pero también era un espacio de desencuentros entre las expectativas de los actores y las posibilidades de alcanzarlas, y esto generaba malestares en los niños, tanto como en sus familias y en los trabajadores de la institución.

Al iniciar el ciclo lectivo, la escuela emergía con renovada atención. Daniel había empezado nuevamente tercer grado, se había cambiado de escuela, ahora iba con sus primos a la otra institución de educación primaria de la zona. Mientras charlábamos, se arrodilló en el cordón de la vereda, abrió su mochila nueva y me mostró entusiasmado las “felicitaciones” que “la señorita” había escrito con letra grande y en colores debajo de un conjunto de oraciones. Ese año la “seño (era) buenita” dijo, lo que se sumaba al buen comienzo del año escolar del niño que ya había notado también su tía. Luego siguió por la cartuchera mostrando cada uno de los útiles que estaba estrenando.

Para los chicos, como notaban también en la Casita y en la escuela, los objetos eran muy importantes, más en un contexto donde no siempre estaban presentes. El hecho mismo de tener útiles nuevos promovía ir a la escuela, así como su falta era reconocida como una dificultad para asistir a la institución. Además del despertador, contar con guardapolvo, mochila, útiles y zapatillas era imprescindible. A veces, por ejemplo, el miedo a ser

retados en la institución les impedía a los chicos asistir a clases sin el blanco atuendo, otras, la opción de faltar residía en minimizar la vergüenza que les generaba no tener, como cuando Alejandro se negó a ir con las zapatillas rotas. En ocasiones los chicos se las ingeniaban para reunirse con lo que hiciera falta, como un mediodía cuando encontré a Darío esperando que sus primos regresaran de la escuela para que le prestaran una mochila y así poner sus cosas e ir él al turno tarde. “Pedir” lo que necesitaban en las instituciones a las que asistían, como vimos, era una opción que no todos se animaban a realizar. Los objetos materializan una de las maneras en que la falta de dinero dificulta la asistencia escolar, tanto por la carencia en sí como por lo que ello significa para los niños y para los otros.

Los niños se identificaban con la escuela. En ocasiones era un lugar elegible para estar, valorada como espacio otro, que brindaba una experiencia distinta puertas adentro. Sin embargo la inestabilidad que caracterizaba otros aspectos de sus vidas ligadas a la pobreza, es también la que advertimos en su trayectoria escolar. Donde había períodos en que la continuidad en la asistencia, el acompañamiento familiar, escolar y de otras instituciones, así como condiciones económicas relativamente mejores en sus hogares, o momentos en que no “les pasan tantas cosas” a los adultos con quienes viven, contribuían de manera interrelacionada a que la escuela efectivamente participara del cuidado infantil.

4.1.3. Las salitas

El cuerpo de los niños era un locus de cuidados y las instituciones de atención de la salud eran los espacios considerados para atenderlo. En la zona donde trabajamos había dos centros de salud que intervenían en el cuidado de la población prestando especial atención a sus cuerpos mirados desde los procesos de salud-enfermedad. En muchas ocasiones, y principalmente en situaciones de emergencia, se optaba por acudir a los hospitales públicos, todos ellos ubicados en el casco urbano de la ciudad. Las “salitas” como se las llamaba, eran utilizadas por las personas del barrio. Podían llegar a ellas caminando para realizar controles, consultas con el médico, vacunarse u obtener algún certificado.

Las alusiones al uso del Hospital de niños¹⁴⁶ fueron frecuentes. Todos los niños conocían el hospital, habían estado allí en más de una oportunidad, y era uno de los puntos que

¹⁴⁶ El Hospital al que hacen referencia es el Hospital Interzonal de Agudos Especializados en Pediatría "Sor María Ludovica" que depende del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires. El mismo está ubicado en el Casco histórico de la ciudad de La Plata.

reconocían en “la ciudad”. Las veces que algún niño se había caído o quemado habían acudido allí. En una oportunidad, una mamá contaba que tenía que llevar frecuentemente a su hija más pequeña al hospital porque estaba baja de peso. La mujer se sentía por ello interpelada en su rol de cuidadora de la nutrición infantil, y como venimos señalando, la mirada de y hacia los otros era omnipresente:

G: Mirá, yo tengo mi cuñada, no sé si los conocés al Ale, a la Cecilia...

C: Sí, que viven en el campito

G: no sabés lo mal que (la mamá) los tiene a los nenes. Pero mal mal en el sentido comida, en todo y los nenes están re bien

Carolina (14, hija de Griselda): todos los días con huevo frito, papas fritas

G: Yo a veces me enojo, porque ellos ¿viste? (haciendo referencia a sus hijos) Yo trato de darles para que coman todos los días, ¿y ves?, y mis sobrinos no les pasa nada. A mí se me enferman, no sabés todo lo que renegué con Yésica (su hija bebé) para que engorde un poquito. Una vez a la semana tenía que ir al hospital con ella

Carolina: Con Daniel (otro hijo de Griselda) también.

(Griselda, 28 años)

Las salitas, eran reconocidos como “lugares importantes” en la zona, todos conocían dónde se emplazaban y eran punto de referencia para ubicarse. La preferencia por una u otra dependía en buena medida de la evaluación de los usuarios respecto de las personas que allí trabajaban. Las relaciones interpersonales entre los usuarios y los agentes institucionales eran casi siempre las que condicionaban el acceso a la atención (Hernández et al, 2010; Bergé et. al 2013; Chaves, 2014). A veces, incluso se impedía dar inicio a una consulta como presenciamos una mañana en una sala de espera: dos mujeres, una de ellas con un niño pequeño en brazos hicieron una pregunta a la médica del centro de salud, quien de mal modo y subiendo el tono de voz les dijo que para ser atendidas necesitaban tener una historia clínica en esa salita, y que para conseguirla antes tenían que realizar otra serie de trámites. Después de las palabras las personas dejaron la institución suscitando la incógnita acerca de los obstáculos materiales y simbólicos que las mujeres habrían de surcar (o tal vez no lo lograrán) para acceder a la atención de su salud.

Las relaciones entre la escuela y el centro de salud eran fluidas, la comunicación entre ambas agencias estatales era permanente, y los médicos visitaban la institución educativa al ser llamados por aquella. Desde una retórica del cuidado infantil, la escuela exigió a una mamá que llevara a su hijo a una consulta médica. Darío tenía una herida profunda en una de sus piernas y según relató la mujer, al pequeño no lo dejaban ingresar a la escuela sino iba con el “papel del médico”. Según su explicación eso era para prevenir que no se infectara, o que contagiara a otros niños, sin embargo, la sospecha de “violencia familiar” sobrevolaba al requerimiento.

La violencia al interior de la familia era una advertencia presente en las instituciones del barrio. Que los chicos llegaran lastimados, o con algún moretón desencadenaba sospechas y preguntas sobre las causas. La atención no sólo tenía que ver con la protección de los niños sino con un cuidado de sí desde las instituciones ya que éstas también serían consideradas responsables por no denunciar la situación en caso de efectivamente se hubiesen cometido actos de agresión hacia los niños. El temor también residía en las consecuencias que una denuncia podría conllevar en caso de recrudecerse la violencia hacia los niños o incluso hacia las trabajadoras de la institución. La exigencia por el certificado de la salita probablemente encontraba fundamento en esta cuestión y además era una forma de “compartir responsabilidades”.

La mirada atenta a la familia, el control omnipresente que ejercían, trazaba lazos entre estas agencias institucionales que hacían foco en el cuidado de sus niños. ¿Control o cuidado? Ambas acciones parecieran solaparse: al cuidar controlando y controlar cuidando. La médica de un espacio de salud hizo explícito una de sus herramientas para el cuidado/control: “todo lo que pueda meter bocado lo hago” comentó sobre su encuentro con los padres en el consultorio. La mujer reconocía las condiciones de vida de muchas de las familias con que trabajaba y las limitaciones implicadas se enunciaban como condicionantes a sus sugerencias:

Con los padres ya te digo, tenés un parate que es lo que sería la parte económica, porque podés tener toda la buena onda de “me encantaría que haga actividad física” pero no podés pagarle particular, estaría bueno que a nivel, las instituciones o a nivel estatal se generen espacios para ir a aprender esto o el otro, o hacer un tipo de deporte, o danza, que no necesites pagar para que puedan estar involucrados todos (Silvina, pediatra de una de las salitas, 57 años)

Incluso cuando el hecho de que los chicos hicieran ejercicio era anhelado por ella como parte de las acciones del estado, notamos que la atención se posicionaba en “los padres”, era a ellos a quienes “mete bocadillos” como una contribución al cuidado infantil, reintroduciendo al ámbito doméstico lo que desde su perspectiva a éste le pertenecía. A lo largo de la entrevista realizada, la pediatra remarcó su conocimiento de las familias de la zona con las que trabajaba hacía más de 20 años y el reconocimiento de la heterogeneidad que las caracterizaba:

si vos trabajaras acá verías una de las unidades sanitarias más heterogéneas que maneja grupos de gente más heterogéneos de todas las que hay en La Plata, tenés el que es de la miseria total, tenés el del más o menos, el del medio que no le sobra nada, tenés la gente que es empleada estatal, que es oficinista por decirte de alguna manera. Son los menos por supuesto, pero también tenés profesionales universitarios. (Silvina, pediatra de una de las salitas, 57 años)

Sin embargo, aquellas sugerencias que realizaba a las familias respecto del cuidado de sus niños se formulaban en consideración de una forma de infancia:

S: La infancia del barrio (...) está teñida por problemas económicos, por los problemas de seguridad. Es como que te tenés que atener a una serie de cosas que antes no las tenías en cuenta y a veces eso lleva a manejarse de determinadas maneras y no de otras.

C: ¿Cómo qué cosas?

S: ...tener en cuenta que si salen o si no salen a la calle, a tal hora, otra yo precisaría que un chico camine o haga actividad física porque está en sobrepeso y tenés que programarte que si es de noche, de día, si la madre lo puede acompañar o no, porque solo no puede salir, hablando de las cosas de seguridad... lo otro bueno, tratar de revertir, no que no usen la computadora, que la usen, todo bien, toda la tecnología... yo trato de incentivar las esencias y además porque hacen a las relaciones personales porque me da la sensación que, todo bien la computadora, pero te genera una actitud individualista y está bueno que los chicos, además madurativamente al crecimiento, es muy importante el establecimiento de relaciones humanas donde, ahí vas aprendiendo al día a día y si no hablás con el otro o vas compartiendo, qué se yo, jugar a la pelota hay cosas que te las perdés desde el punto de vista de la relación... me parece que eso no hay que perderlo y se está perdiendo. En vez de acá chiqui chiqui con el celular tratá de leer un poco, tal cuento está bueno porque te va a enseñar esto lo otro (...). (Silvina, pediatra de una de las salitas, 57 años)

Esta descripción difícilmente aludía a la infancia de los niños con quienes trabajamos. Como fuimos relatando, ellos pasaban mucho tiempo con otros niños en los espacios públicos de su “barrio”, por el que sólo podían trasladarse caminando, y ninguno de ellos tenía computadoras y sólo uno tenía celular.

Estas representaciones sobre sus usuarios *desligan* a la salita del barrio. Si bien su heterogeneidad y las desiguales condiciones de vida de su población eran enunciadas, estas se desdibujaban en la práctica y las pretensiones de cuidado de algunos de sus trabajadores.

4.1.4. De cuidados y descuidados

La cartografía que logramos bocetar dio cuenta de “nodos de cuidado” tanto como de las relaciones a que daba lugar. El espacio, posibilitó jugar analíticamente en el plano de las relaciones sociales tanto como en la dimensión geográfica y así mostrar las fronteras y sus movimientos que cuidaban a los niños.

La centralidad de los niños en la dinámica barrial que venimos analizando en la tesis y la preocupación por su cuidado desde el ámbito institucional se trazaron en este mapa que completaremos en el siguiente capítulo profundizando en el ámbito doméstico. La espacialidad de los niños a que dedicamos el Capítulo 1, nos sirvió de guía para respondernos por la provisión de cuidados que entrelaza esos ámbitos y que podemos analizar como parte de una organización social (Esquivel et. al., 2012).

El concepto de *organización social y política del cuidado*

integra en el análisis a las distintas instancias públicas y privadas que participan en esta actividad, apela a un atravesamiento entre distintos actores y sectores de la sociedad y permite repensar las formas en que la sociedad y el Estado organizan la provisión de un aspecto fundamental del bienestar humano. (...) se destaca el rol del Estado. Se entiende que en su accionar las políticas estatales enfatizan (o no) determinadas necesidades de la ciudadanía y al hacerlo, ponen en circulación imágenes de lo masculino y femenino, de la maternidad y la paternidad, y así moldean perfiles de sociedad, de familia, de relaciones sociales de género, y re/construyen ciertas concepciones acerca de los sujetos a los cuales se dirigen (Faur, 2014: 51)

Esta concepción del cuidado habilita a trascender el ámbito privado doméstico a la vez que visibiliza las responsabilidades que de múltiples modos son parte de esa interacción. Las formas en que las instituciones estatales y de la sociedad civil se relacionan con los niños, cómo brindan cuidados, nos muestran sus concepciones de infancia, las miradas hacia los niños con quienes trabajan y sus expectativas respecto de cómo sus infancias, barrios y familias debieran ser.

Como describimos, tanto la Casita como las escuelas compartían modos de cuidado y por tanto concepciones sobre lo que los niños requerían en vistas de su bienestar. Ese cuidar tenía que ver con asegurar su presencia en el interior de (cambiantes) fronteras geográficas, “guardarlos”, y así contenerlos, preservarlos de un afuera que se figuraba amenazante para su infancia. Ambas instituciones se preocupaban además por la alimentación y la salud de los niños. La transmisión de reglas de convivencia y hábitos eran atendidos al igual que los comportamientos como parte de su concepción de brindar “buenos cuidados”. El bienestar de los niños, pero también su futuro dependía de la escolaridad, en términos de aprendizaje, de titulaciones y de acceso a ese espacio “otro”, de diferencia (Duschatzky, 1999). De aquí la insistencia por que ello ocurriera, y como había necesidades de ciertos objetos para ser parte, brindarlos también era cuidar.

Esta cartografía nos muestra las fronteras del cuidado y del descuido o “abandono” que se trazaban desde las representaciones de los agentes institucionales. Así como había familias que cuidaban, y tenían concepciones semejantes a las de las instituciones para hacerlo, había otros grupos familiares hacia quienes había que construir *puentes*, elaborar estrategias de intervención. Los “chicos con los que trabajamos son pobres, pero además son chicos abandonados” se escuchó en un encuentro de la Mesa Barrial. “Afecto maternal, hay carencia de eso en el barrio” señalaba una docente poniendo en evidencia la generización del cuidado, y el lugar “natural” asignado a las mujeres. Lugar que se identificaba para madres, tanto como para docentes o educadoras que eran, tanto en el

ámbito doméstico como fuera de él, las principales –y legítimas- cuidadoras (Fernández, 2011; Esquivel et. al., 2012; Faur 2014). Los trabajadores de la infancia muchas veces ubicaban en el afuera de las instituciones aquellas “cuestiones problemáticas” que atravesaban a los niños y les impedían vivir su infancia plenamente.

La disposición a reconocer y escuchar a los niños emergía frecuentemente como un valor y una práctica a propiciar, pero también generaba temor. “Los chicos son de contarte mucho” reconocían los docentes de una de las escuelas: “los que viven en el barrio saben todo con nombre y apellido”, eso les generaba miedo. Su lugar de adultos demandaba una responsabilidad, se sentían moralmente obligados a hacerlo y temían escuchar de voz de sus estudiantes situaciones de sufrimiento (como podían ser hechos de violencia), exponer a los niños, y no lograr manejarse adecuadamente o no disponer de medios para brindarles alguna respuesta.

En los discursos, “la familia”, pero también “la sociedad”, “el estado”, “las políticas” o “el sistema” eran distintamente identificados como los responsables, corriendo las fronteras del cuidado. Evaluar las necesidades que no estaban cubiertas y preguntarse cómo mejorar la “situación de los pibes” fue la consigna de un encuentro de la Mesa Barrial: “no desde nuestro lugar, que lo hacemos, como parte del Estado que somos todos, sino más allá” afirmó un participante reconociendo el trabajo diario en cada institución, que parecía siempre insuficiente. El Estado emergía así de manera plural al tiempo que se denunciaba en sus ausencias (por ejemplo en el diseño e implementación de políticas o respuestas concretas de parte de algunos funcionarios), tema que retomaremos.

La identidad de las instituciones con el barrio como mencionamos, era dinámica. Allí residían los inconvenientes con los que tenían que lidiar, pero también “sus niños”. Se diferenciaba, a veces con sesgos negativos, a los “chicos del barrio” con los que las instituciones trabajaban al contrastarlos con “los del centro” (Ver capítulo 3). Pero en una lógica segmentaria cuando el objetivo apuntaba a ir en contra de la estigmatización de “sus” niños, las fronteras se desplazaban ligando a la instituciones con su barrio, y cuidando a los chicos de las representaciones *negativizadoras* del “afuera” (Chaves, 2005).

El barrio cuidaba en sus escuelas y Casitas “Los chicos pasan entre 7 y 8 horas en las instituciones, no es poco, pero luego regresan a su familia” por eso “no se puede trabajar con los pibes sin trabajar con la familias” se señalaba tensionando los límites de lo privado/doméstico. La mirada a las familias de los niños se debatía entre la culpabilización y una posición crítica a ésta postura. En muchos casos, buscando no culpabilizar a los

padres de quienes eran niños, asistimos a reflexiones que los veían como víctimas de las condiciones de vida que habían sufrido de niños producto de “los 90”. Pero las incertidumbres reaparecían cuando “algo hay que hacer” por los chicos y las miradas recaían nuevamente en la familia “como sea que esté constituida”¹⁴⁷. ¿Cómo “entrar” a la familia? Se debatía en la mesa barrial “Es importante acompañar a las familias, ser respetuosos, no bajar línea” sugería una integrante reforzando que había que “hacer un mimo a la familia”, no “retar”. Esta atención al trato remite a una mirada que *infantiliza* al grupo parental cuyo modo de cuidar debía de ser “acompañado” (Hockey y James, 1993). Entre las personas con que trabajamos, los niños eran quienes estaban más institucionalizados, a través de ellos podía accederse al “interior” de las familias, pero si eso tenía lugar, era con la atención puesta en los más pequeños. La mirada atenta de los agentes institucionales podía advertir ciertos peligros que “leían” en el cuerpo cuando los chicos llegaban sucios o lastimados, cuando advertían cambios abruptos en su comportamiento, o a partir de sus relatos o comentarios. Estas llevaban a desenvolver específicas estrategias de intervención al reconocer situaciones de “vulnerabilidad”. Así, el cuidado de los niños habilitaba, justificaba y legitimaba abrir las puertas del hogar en tanto “muchas veces son los padres los que vulneran sus derechos”. En ocasiones estos recorridos involucraban a otras agencias estatales (Servicios Locales y Zonales de protección de derechos¹⁴⁸, destacamento policial, Tribunales) dando lugar a otros modos de

¹⁴⁷ Esta aclaración formulada por un integrante de la mesa barrial, expresó el reconocimiento de una pluralidad de organizaciones familiares que aunque enunciada (por políticamente correcta) no siempre guió las intervenciones que se realizaban sobre las familias, ni las opiniones suscitadas sobre algunos “casos”. Cuestión que notamos por ejemplo cuando una docente enfatizó “la falta de una figura paterna” o cuando un profesional comentó que había nombrado como hermano al padre de uno de los niños “es que era tan joven que no pensé que era el papá, porque lamamá es bastante mayor”.

¹⁴⁸ Los Servicios Locales a nivel municipal y los Zonales de carácter provincial, son las unidades técnico operativas que territorializan la gestión de la niñez de la provincia de Buenos Aires (Magistris, 2013; Barna, 2014).

El artículo 18 de la Ley 13.298 prevé que “En cada municipio la Autoridad de Aplicación debe establecer órganos desconcentrados denominados Servicios Locales de Protección de Derechos. Serán unidades técnico operativas con una o más sedes, desempeñando las funciones de facilitar que el niño que tenga amenazados o violados sus derechos, pueda acceder a los programas y planes disponibles en su comunidad. En los casos en que la problemática presentada admita una solución rápida, y que se pueda efectivizar con recursos propios, la ayuda se podrá efectuar en forma directa. Les corresponderá a estos servicios buscar la alternativa que evite la separación del niño de su familia o de las personas encargadas de su cuidado personal, aportando directamente las soluciones apropiadas para superar la situación que amenaza con provocar la separación.” El Artículo 18.4. del Decreto Reglamentario crea los Servicios Zonales de Promoción y Protección de Derechos del Niño: “En cada Región del Ministerio de Desarrollo Humano se constituirán uno o más Servicios Zonales de Promoción y Protección de Derechos del Niño con competencia territorial asignada por el Ministerio de Desarrollo Humano. Estarán compuestos por equipos técnicos profesionales interdisciplinarios que tendrán las siguientes funciones: Coordinarán y supervisarán el funcionamiento de los Servicios Locales de Protección de Derechos de su zona. Funcionarán como instancia superadora de resolución de conflictos. Actuarán en forma originaria en aquellos sitios en los que no existan Servicios Locales de Protección de Derechos constituidos”.

intervención estatal que han recibido profunda atención desde las ciencias sociales. *Control, gobierno, administración, gestión* de la infancia bullen en un abanico conceptual que con distinto foco profundizan en las intervenciones sociales que moldean la infancia tanto como en las experiencia a que dan lugar¹⁴⁹.

La administración estatal en el territorio en estudio tiene muchas caras: agentes escolares, educadores, trabajadores de la salud fueron mayormente abordados en esta oportunidad. Pensamos su intervención en la vida de los niños y sus familias desde su participación en la organización social del cuidado infantil de la población pobre con que mayormente trabajaban. Su cuidado participaba en la configuración de la espacialidad de los niños del barrio, de algunos de sus niños, en algunos casos estableciendo puentes y en otros, cerrando puertas.

4.2. “La Ley” ¿cuida?

En los ámbitos vinculados a la infancia donde trabajamos, “la ley” refería mayormente a la Ley Provincial 13.298 “De la promoción y protección integral de los derechos de los niños”, actualmente vigente en la Provincia de Buenos Aires. En tanto pretende instalar un nuevo paradigma de intervención sobre la infancia, participa en la definición del cuidado destinado a los niños. El objeto de esta segunda parte del capítulo será analizar de qué maneras eso tuvo lugar en el barrio durante nuestro trabajo de campo. Para esto el primer apartado, se vale de una de las frases de la organización, enunciada esta vez por un niño y que nos permitirá mostrar el “proceso discursivo¹⁵⁰” (Fonseca y Cardarello, 1999) que se fue dando localmente en torno a los derechos. En la segunda parte nos abocaremos a indagar algunos mecanismos que iluminando la infancia a partir de sus derechos, dejan a otros actores –quienes en parte contribuyen a su cuidado y posibilitan “la infancia”- a su sombra.

Actualmente, según consta en la página Web de la Secretaría de Niñez y Adolescencia de la Provincia de Buenos Aires, existen 23 Servicios Zonales [[http://www.snva.gba.gob.ar/index.php/promocion-y-proteccion-de-derechos/recursos-promocion - SZ](http://www.snva.gba.gob.ar/index.php/promocion-y-proteccion-de-derechos/recursos-promocion-SZ)] y más de 50 Servicios Locales [<http://www.bastadeviolencia.gba.gov.ar/>].

¹⁴⁹ En el capítulo introductorio de esta tesis realizamos un recorrido por los estudios que aportaron en este sentido.

¹⁵⁰ Las autoras se valen de la propuesta de Joan Scott (1998) para analizar los derechos humanos en términos de “procesos discursivos –epistemologías, instituciones y prácticas- que producen a los sujetos políticos” (Scott, 1998, p. 35. Citado en Fonseca y Cardarello, 1999:85. Traducción propia).

4.2.1. “Nosotros los niños... los niños del pueblo”: proceso discursivo en torno a los derechos

La frase que titula este acápite fue enunciada por Luciano (9) ante una pregunta que abría el diálogo con un grupo de chicos que esperaban el almuerzo en la Casita: “¿Qué hacen los niños?”. Su respuesta delineó una identidad infantil, y en un juego de palabras completó la frase con el nombre del Movimiento¹⁵¹. Con esas palabras me daba a conocer su participación en algunas marchas, ubicándose entre los niños que exigían condiciones de vida dignas y el ejercicio pleno de sus derechos. El discurso de derechos se hacía presente en la vida de los chicos no sólo en esas enunciaciones o participaciones políticas de relato histórico, sino que también estaba presente en los carteles en la Casita o en un gran afiche sobre el pasillo de entrada a la escuela. Otras interacciones donde podía escucharse el término por parte de los chicos era cuando lo usaban por ejemplo para eludir la insistencia de terminar un plato de comida aduciendo que “tenían derecho” a no hacerlo, o cuando en otra ocasión alguien defendió su lugar diciendo que lo dejaran hablar porque “yo tengo derecho a decir lo que quiera”. En espacios donde los chicos no estaban pero se hablaba sobre ellos como la Mesa Barrial, el “enfoque de derechos” era considerado un punto de partida para el análisis de sus condiciones de vida y la elaboración de documentos.

Eje de políticas públicas y bandera de demandas colectivas, el discurso de derechos ocupa un lugar central en las representaciones de la infancia contemporánea. Desde fines de la década de 1980 con la firma de la Convención Internacional de los Derechos del Niño por gran parte de los países del mundo, entre ellos Argentina¹⁵², el llamado “paradigma de

¹⁵¹ Hacemos referencia aquí al Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo. Un encuentro de 400 instituciones no gubernamentales de todo el territorio argentino que trabajan con niños y jóvenes. Su objetivo se centra en la lucha por el ejercicio de sus derechos, así como la denuncia de violaciones a los mismos. El Movimiento nació en una capilla de Florencio Varela, Provincia de Buenos Aires en el año 1987, y en los primeros momentos recibió el apoyo de varias organizaciones (entre ellas, aquella donde se encontraba Luciano). Se articuló luego con gremios y centrales de trabajadores que comenzaban a cuestionar la instauración de medidas neoliberales. “Creyendo siempre que sin trabajo no hay infancia, estos referentes sociales generan el encuentro de los chicos del pueblo en la CGT (Confederación General del Trabajo) en el año 1988. Luego, en 1997 en el Encuentro de Educadores de Mar del Plata, el Movimiento decide incorporarse a la CTA (Central de los Trabajadores Argentinos)” (Lambusta, 2014: 20). En consonancia con sus debates, el Movimiento se caracterizó por las denuncias a las políticas neoliberales y la lucha por la aplicación de la Convención Internacional de Derechos del Niño. Ambas demandas unidas en el reclamo por un modelo de país que implementara políticas públicas tendientes a garantizar los derechos básicos contemplados en esa normativa internacional (Op. Cit.).

El movimiento ha realizado marchas reuniendo a miles de niños y adultos de distintas ciudades del país en Plaza de Mayo (Ciudad de Buenos Aires) para visibilizar las condiciones de vida desfavorables que atravesaba la infancia en todo el territorio nacional (una de las de mayor convocatoria tuvo lugar en mayo de 2001) y que fueron parte de una lucha que duró varios años en pos de la sanción y plena vigencia de una Ley de derechos del niño (Russo, 2005; García y Martínez, 2012).

¹⁵² En 1990 Argentina aprobó la Convención Internacional de los Derechos del Niño, ratificando sus

derechos” pasó a constituir una retórica universalizante, que superponiéndose y articulándose a la idea de niñez como etapa de la vida que trabajamos, forjó la noción de niño como “sujeto de derechos” (Vianna 2002)¹⁵³. Siguiendo a Patrice Schuch podemos describir que fueron

procesos amplios y diversos -de tecnologías de poder y saber en términos foucaultianos - que implican no sólo un idioma de derechos formales, sino también un conjunto de valores sobre la familia, la autoridad, el género, la seguridad y la armonía social que terminan constituyendo a la infancia como un sujeto moral” (Schuch, 2009: 251)

En las instituciones del barrio, la referencia a los derechos de los niños tiene cierta antigüedad porque la organización formó parte del Movimiento antes mencionado. En esas épocas, entre fines de los ochenta, durante toda la década de los noventa y primeros años de los dos mil, el Movimiento y la Central sindical a la cual pertenecía eran el respaldo político y la caja de resonancia de la propuesta de la niñez pensada desde los derechos. Hacia mediados de los dos mil, la ONG participó del Foro por los derechos de la niñez, la adolescencia y la juventud de la Provincia de Buenos Aires¹⁵⁴ que fue uno de los actores relevantes en la formulación de estrategias, negociaciones y disputas que dieron lugar a la sanción de la nueva normativa¹⁵⁵. Sin embargo, en el período de nuestro trabajo de campo, iniciado en 2010, “la Ley” ya estaba aprobada, la central sindical dividida, el Movimiento bastante inactivo y la participación de la ONG en el Foro esporádica. En este nuevo contexto fue la Mesa Barrial, la que cumplió un papel fundamental en difundir “La Ley” y reavivar el discurso de derechos en el barrio.

principios fundamentales. Estos cobraron jerarquía constitucional en 1994. En el año 2005, y ante la exigencia de que la provincia de Buenos Aires adecuara su legislación al paradigma propuesto por la CIDN, se sancionó la ley 13.298 De la promoción y protección integral de los derechos del niño, que junto a las leyes que regulan el “Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil” integran la normativa que reglamenta las cuestiones de infancia en la provincia de Buenos Aires. La Ley Nacional 26.061 (Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes) fue sancionada con posterioridad en 2005. Estas normativas contribuyeron a delinear un nuevo paradigma de atención a la infancia, aquel que reconoce a los niños como sujetos de derechos y a los adultos como responsables de su efectivización.

¹⁵³ En un artículo de su autoría, Agustín Barna (2012), describe y analiza el proceso histórico que dio lugar a la CIDN. El autor relata su contexto de creación visibilizando las relaciones de poder e intereses geopolíticos que estuvieron en juego. Su descripción no sólo da cuenta de las concepciones que sirvieron de base para la formulación, sino también de aquellas ideas que fueron excluidas, logrando poner de manifiesto la arbitrariedad implicada en la constitución de la retórica de derechos.

¹⁵⁴ En agosto del año 2004 se crea el “Foro por los Derechos de la Niñez, la Adolescencia y la Juventud de la provincia de Buenos Aires” que “reúne a organizaciones territoriales y sociales, de base y sindicales (judiciales, docentes, trabajadores del estado, etc.), con una fuerte presencia de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA)” (López, 2010:52). Su objetivo primordial fue el de “alcanzar la reforma legislativa necesaria que diera comienzo a un nuevo paradigma” y así dar la “lucha cultural, política y jurídica” que derogara “el patronato como paradigma en las soluciones para los pibes/as en la provincia de Buenos Aires” [<http://foroporlaninez.org.ar/2012/08/por-otra-relacion-del-estado-con-la-ninez-la-adolescencia-y-juventud/>] (Consultada 6/12/2016)

¹⁵⁵ En su tesis de maestría Ana Laura Lopez (2010) analiza en profundidad el proceso de reforma legal e institucional del sistema penal juvenil en la Provincia de Buenos Aires entre los años 2000 y 2009.

La perspectiva de derechos sostenida desde la ONG, y su activa participación en los procesos políticos de construcción de una normativa sostenida en esos principios motivaron –en parte- a uno de los trabajadores de la Casita a impulsar la integración de un espacio de trabajo que reuniera a instituciones pertenecientes al área geográfica del Centro Comunal Villa Elvira que trabajaran con niños. Los encuentros comenzaron a realizarse a mediados de 2009, en un principio se denominaron “reuniones interinstitucionales” y con posterioridad, su consolidación llevó a que sus integrantes se reconocieran como “Mesa Barrial”. Las reuniones tenían una periodicidad mensual, inicialmente se realizaron en la Casita y con posterioridad el lugar fue rotando entre una escuela, la Casita y otra de las Casas de la ONG. Mi participación tuvo lugar desde sus inicios hasta fines de 2012, a lo largo de esos años la constitución de la Mesa fue variable y llegaron a integrarla cerca de 30 instituciones y organizaciones entre las que se encontraron las tres Casas de la ONG en el barrio, un comedor, cuatro centros de salud, un jardín de infantes, siete escuelas primarias y dos colegios secundarios, además de otros organismos estatales como un Centro Provincial de Atención (CPA, Subsecretaría Provincial de Salud Mental y Atención a las Adicciones), el Área Social de la Defensoría Civil del Poder Judicial, un Servicio Local, un Centro de Orientación Familiar y un Equipo Distrital de Inclusión (COF y EDI respectivamente, Dirección General de Cultura y Educación, Pcia. Bs. As.)

En sus inicios, la propuesta de la Mesa Barrial tuvo como objetivos la reunión de las instituciones de la zona para conocerse y trabajar conjuntamente, que entre todas pudieran “optimizar recursos” y “aceitar mecanismos” para que de manera articulada la tarea pudiera realizarse con “mayor eficacia” y evitar un exceso de intervenciones sobre los mismos niños y familias. Como sus integrantes también evaluaron un tiempo después, los primeros encuentros fueron “catárticos”. Los participantes de “la Mesa” encontraron allí dónde manifestar y compartir sus preocupaciones tanto por las situaciones que atravesaban los niños con quienes trabajaban: el “abandono”, la “violencia”, la “deserción escolar”, las “adicciones”, el HIV SIDA o las “madres adolescentes”, como por las herramientas con que contaban para hacerlo: “recursos (para trabajar) existen pero no se ponen a disposición de la comunidad”, no “bajan al barrio” advirtieron los trabajadores sociales en una reunión.

En los años siguientes, las reuniones mensuales fueron canalizando esas preocupaciones hacia “hacer algo” figurando dos ejes de trabajo, por un lado la realización de una “acción concreta” con los niños¹⁵⁶ y por otro, la construcción colectiva de una posición de análisis,

¹⁵⁶ Cada año la Mesa Barrial organizó jornadas recreativa que hacían efectivo el derecho a jugar y reunían a

abordaje e intervención. El objetivo general de la Mesa Barrial era “mejorar la calidad de vida en el barrio” atendiendo específicamente a su población infantil. Esto se realizó apuntando a “la promoción y protección de los derechos de niños/as y adolescentes”, “el pleno cumplimiento de la Ley 13.298” y una demanda a que “el Estado” se ocupe de esa tarea; “no desde nuestro lugar que lo hacemos, sino más allá” especificó un integrante de la mesa posicionándose como Estado a la vez que reconociendo su pluralidad. El conocimiento de la normativa entre los participantes era contrastante, mientras algunos (coordinador y ciertos educadores de la ONG, trabajadores sociales de algunas salitas, miembros de las escuelas) estaban al tanto de las modificaciones y los cambios administrativos que su implementación conllevaban¹⁵⁷, otros participantes de las mismas instituciones apenas tenían conocimiento, y demandaban “capacitaciones”: “que alguien nos explique la ley”.



A lo largo de los tres años que participamos de las reuniones de la Mesa Barrial el discurso de derechos se fue instalando desde las conversaciones colectivas y tareas concretas. Podemos mencionar entre éstas la redacción de un documento conjunto en que se hizo un diagnóstico de “la situación de los pibes en el barrio” que luego de varias jornadas de

“sus” niños y familias. Se pensaban como espacios de encuentro, donde “se crucen los pibes” que asisten a las distintas instituciones “se conozcan”, que “reconozcan a las instituciones que están presentes y vean que estamos juntas”. En el 2010 se llevó adelante un “cine barrial”, en 2011 una kermesse y en 2012 una jornada de juegos en el espacio público del barrio.

¹⁵⁷ Es vasta la bibliografía que analiza tales procesos, entre los que podemos citar los trabajos de Domenech y otros (2010) y Lopez (2013).

trabajo se decidió redactar desde los derechos que estaban siendo vulnerados según la evaluación que hicieron las distintas instituciones. El interrogante por a quién correspondería presentar el documento fue haciendo visible para todos los integrantes de la Mesa Barrial los distintos organismos estatales responsables del cumplimiento de la normativa, sus funcionarios, funciones y localizaciones en la ciudad. Se decidió presentar el escrito a las autoridades Municipales y Provinciales optando hacerlo por intermedio del Consejo Local de Promoción y Protección de Derechos¹⁵⁸ ya que este órgano “vehicularía” el documento porque “si lo mandamos directamente se pierde” aseguró una docente comentando a los presentes qué era el “Consejo Local” y en qué consistía la “corresponsabilidad” (mencionada anteriormente) que se buscaba poner en marcha. A fines de 2012 aún no había respuesta de las autoridades al documento presentado.

A medida que los derechos del niño se instalaban en la cotidianeidad de las instituciones emergían nuevas inquietudes que a su vez arraigaban ese paradigma en las intervenciones y cuidados. “¿Cómo trabajar desde la perspectiva de vulneración de derechos?” fue la pregunta disparadora de una reunión que adoptó una modalidad de taller. De forma colectiva se elaboró un caso hipotético y entre todos los presentes se fue armando un “plan de restitución” en función del reconocimiento de los derechos vulnerados y la evaluación de cuáles eran las vulneraciones de mayor gravedad. Este ejercicio, así como el descripto anteriormente cuando se elaboró el documento, y cada uno de los encuentros de la Mesa, movilizaban a sus integrantes dando lugar a intercambios y debates, interrogantes, críticas y revisiones. Esa práctica fue instalando en la cotidianeidad el discurso de derechos tan difundido para entonces, profundizando el objetivo de “ponerlo en ejercicio”, que también consistía en conocer la normativa y las modificaciones institucionales y administrativas generadas –o que “debían” generarse- a partir de su implementación. Los conocimientos de algunos integrantes de la Mesa (por su trayectoria laboral o de militancia), abrieron un

¹⁵⁸ El Artículo 15 del Decreto Reglamentario de la Ley 13.298 prevé “la desconcentración de acciones” “desde el nivel central provincial hacia las Regiones (art. 16, inc. 12 de la Ley), y Servicios Locales de Protección de Derechos (art. 18 de la Ley) que se creen en cada uno de los municipios”. En este mismo Artículo se promueve “la organización de Consejos Locales de Promoción y Protección de Derechos del Niño en todos los Municipios de la Provincia de Buenos Aires considerándolos órganos esenciales del Sistema de Promoción y Protección de Derechos”. Según este artículo “Los Consejos Locales de Promoción y Protección de los Derechos del Niño tendrán por misión la elaboración del Plan de Acción para la protección integral de los derechos de los niños a nivel territorial que refleje la concertación de acciones y la optimización de recursos lograda en el nivel central por parte de los ministerios comprendidos por el artículo 23 de la Ley, a la que deberán sumarse las acciones de actores públicos y privados locales.”

El Consejo Local de La Plata se constituyó en Octubre de 2009, impulsado por el Foro por los Derechos de la Niñez, la Adolescencia y la Juventud de la provincia de Buenos Aires.
[\[https://consejolocal.wordpress.com/about/\]](https://consejolocal.wordpress.com/about/). Consultado 20/12/2015).

camino en ese sentido a lo que se sumó la inquietud por capacitarse y el impulso de hacerlo colectivamente. Esto generó una nueva dinámica de la Mesa donde a cada reunión se invitaba a referentes de distintos organismos públicos o programas¹⁵⁹ con quienes se podría “articular”, buscando ahondar en el conocimiento de los “recursos” con que contaban y cómo acceder a ellos. Además se propició la “autocapacitación” destinando algunos encuentros a trabajar temáticas específicas como las representaciones de infancia de los participantes o “la violencia” (Analizados en el capítulo 3 de esta tesis).

Quienes trabajaban con niños de los sectores sociales más pobres en la provincia de Buenos Aires encontraron primero en la sanción de leyes provinciales y luego en su “pleno cumplimiento”, frentes de demandas al Estado Provincial y también al Municipal identificados como “responsables de garantizar los derechos” y que por tanto “deben estar presentes en acciones claras y concretas”, como escuchamos en la Mesa Barrial. Podemos pensar entonces el requerimiento porque la ley se cumpla como una forma de exigir al Estado que asuma su rol de cuidador de los niños, no en calidad de tutor sino de garante de sus derechos. El cambio en el estatuto jurídico alteró (de manera heterogénea) “el modo en que el niño se hace presente en el territorio público, y por tanto, el lugar que el Estado debe ocupar para asegurar su protección” (Dicker 2009:33), (generando programas, invirtiendo recursos, capacitando a los trabajadores y propiciando condiciones dignas de empleo entre tantas otras acciones).

La instalación del discurso de derechos ha tenido efectos positivos en Argentina, por ejemplo al distinguir las situaciones “penales” de las “asistenciales” rompiendo con la “judicialización de la pobreza” y las diferencias que estigmatizaban a todos los “menores” como “no-niños”¹⁶⁰ o al limitar las prácticas de encierro y restricciones de la libertad para las personas menores de 18 años por “causas asistenciales”. Los cambios involucrados en otros aspectos, aquellos tendientes a eliminar las condiciones de pobreza en que vivían muchos chicos habilitando experiencias más equitativas, parecían no ser tan significativos. Nuevas y “mejores” legislaciones eran presentadas como solución a los problemas de la

¹⁵⁹ Entre otros, el Área Social del Poder Judicial bonaerense, el Área de Políticas de género del Ministerio de Salud, la Coordinación de Políticas socio-educativas del Ministerio de Educación, el Servicio Zonal La Plata, el Programas apoyo en la crianza, el Programa Envió, el Programa familiar de violencia (ProFAVi) y un Centro de Acceso a la Justicia (CAJ).

¹⁶⁰ La diferencia entre menores y niños (representaciones trabajadas en el capítulo 3 de esta tesis) alude a las que distinguen el Paradigma de la Situación irregular del Paradigma de Promoción y protección de derechos. En términos de Gabriela Dicker “se trata de una diferencia como resultado de una oposición binaria, en la cual uno de los polos ocupa el lugar de la norma (niño) y el otro el lugar del desvío (menor)” (Dicker, 2009: 36).

infancia ante la persistencia de la pobreza, pero su impacto muchas veces no alcanzaba todo lo esperado.

Aunque la categoría “menor” iba quedando en desuso, como advertimos entre las instituciones del barrio, la distinción a que daba lugar entre chicos pobres y no pobres, lejos de desaparecer, persistía aunque a veces nombrada con otros términos: “población en riesgo”, “grupo vulnerable”, “chicos en situaciones de vulnerabilidad”, chicos que no son los “pulcros del centro” o simplemente “los chicos del barrio”. Aunque estos calificativos visibilizaban la desigualdad que los ubicaba en una posición desventajosa, el riesgo de su empleo radica, como señala Dicker (2009), en confundir las personas con esas condiciones, y “las categorías (que) debieran (describirlas) terminan funcionando como descriptivas de lo que los niños son: son vulnerables, son pobres,” (Diker, 2009 :42). La autora se explaya sobre este mecanismo, que al nombrar, establece una diferencia e instituye una identidad que más allá de describir, funciona performativamente. ¿Con qué predisposición entraría un maestro a la escuela pensando que “hay que adaptarse a la sociedad, a los chicos que tenemos”? Desde su parecer la escuela no encajaría en “la sociedad” y sus estudiantes no serían lo que se esperaba de ellos. ¿A qué chicos se esperaba? Tal vez a un niño “ideal” como el que describimos en el capítulo anterior, tan naturalizado como hegemonícamente instalado. ¿Cómo se dirigiría un trabajador a su interlocutor infantil si creía que era alguien “a salvar”? Los adjetivos se volvían etiquetas y consideradas inmutables (a menos que se hiciera algo) también prefiguraban destinos. ¿De qué maneras estas marcas que ponen acento en los déficit, carencias y en lo que no se es, contribuían a distanciar a una parte de los niños de su infancia?

Fonseca y Schuch (2009) han manifestado una preocupación que compartimos, respecto a los modos en que la promoción del niño y adolescente como sujetos de derechos ha logrado universalizarse en su retórica, sin que ello fuera acompañado de una universalidad equivalente en el acceso a condiciones que habiliten experiencias infantiles menos desiguales. En el discurso figura un estado ideal de cosas, y con ello, de maneras de ser niño, que difiere de muchas experiencias infantiles concretas como las que trabajamos. La intersección entre clivajes de edad, clase, nacionalidad y género, ubica a los chicos en posiciones más o menos distantes respecto de la que dibujan sus derechos. Esa concepción

universal de infancia que interpela a todos los niños por igual, es tensionada desde una mirada, que reparando en las particularidades, pone en evidencia sus contradicciones¹⁶¹.

Luego de las bienvenidas y festejos a la nueva normativa en la Provincia de Buenos Aires la “Ley ganada” empezó a generar discrepancias. La norma en sí recibió pocos cuestionamientos, tampoco se discutió si una nueva normativa era una respuesta efectiva a los necesarios cambios en el gobierno de la infancia. Más bien, las disconformidades formuladas en el espacio de la Mesa Barrial radicarón en que esa Ley no era la adecuada para la provincia de Buenos Aires como aseveró una docente: “La ley no tiene nada que ver con nuestra sociedad”, y de allí las dificultades para traducirla en prácticas efectivas. En otros argumentos, las dificultades que identificaba la trabajadora social de una salita residían en lograr el “cambio cultural” que la legislación proponía y junto a otros participantes reforzaba: porque “no hay voluntad política” para hacerlo. Que las políticas destinadas a la infancia no eran prioridad de los gobiernos de turno en la provincia y menos aún en el municipio platense¹⁶² era una certeza asumida por los participantes de la Mesa, sin embargo subyacían en sus denuncias y malestares ideas que figuraban a las leyes como aquel orden cuyo cumplimiento sería garantía de justicia. ¿Será que existe la posibilidad de una “legislación ideal” capaz de promover los principios humanitarios en toda época y lugar? ¿que contemple la complejidad que buscan regular? El camino a seguir no pareciera conducir al ámbito legal, lo que no niega su relevancia ni el efecto positivo de las modificaciones que pueda suscitar.

La legislación, y sus reglamentaciones son una manera de orientar jurídica y administrativamente el gobierno de la infancia. “Es ley, no podemos privar a los chicos de lo que les corresponde como derecho” fue una de las frases escuchadas en la Mesa Barrial. En los modos de implementación de la normativa se juega la efectivización de derechos y desde esa perspectiva, al hacerlo se concreta (o no) el cuidado. Cuidado que ha de analizarse desde las prácticas y sentidos de los agentes sociales en los encuentros con los niños y sus familias, pero sin perder de vista los procesos a distinta escala que allí se condensan y cobran entidad. En este ida y vuelta de sentidos y prácticas Fonseca y Cardarello (1999) señalan la necesidad de una activa participación -como mostramos en la Mesa- de los agentes sociales en la adecuación de esa legislación,

¹⁶¹ Recuérdese el capítulo 3 donde analizamos las distintas representaciones de infancia y de niños/as que identificamos en el barrio.

¹⁶² Durante nuestra participación en la Mesa Barrial la Provincia de Buenos Aires estuvo gobernada por Daniel Scioli (2007-2011 y 2011-2015) y el Municipio por Pablo Bruera, quien fue intendente de La Plata durante esos mismos dos períodos.

pero para que esta participación ocurra los agentes deben, ellos mismos, reconocer la diversidad de modos de vida y visiones del mundo dentro de la sociedad, lo que no es tarea fácil. (Ibíd.:30)

Interpelando fuertemente las experiencias infantiles, sus derechos atañen a otras personas que ya no son niños, especialmente a las familias (aunque en la práctica, como veremos, muchas veces pareciera no involucrarlos). Interesa reflexionar en este sentido en los mecanismos que iluminando ciertas categorías sociales por sus especificidades, que pasan a considerarse dignas de un tratamiento legal, producen la diferencia desplazando a otras y otros, al anonimato, cuestión que abordamos en el próximo apartado.

4.2.2. Si el sol es para los chicos, ¿quiénes quedan a su sombra?

“Un sol para los chicos”¹⁶³, es el nombre de la campaña que realiza un canal de televisión en acuerdo con UNICEF. Se realiza hace más 20 años y tiene como uno de sus objetivos recaudar fondos para los proyectos del organismo internacional en el país: “para hacer que todos los derechos de los niños niñas y adolescentes se conozcan, se respeten y se cumplan”¹⁶⁴.

La necesidad de actuar “ante el abandono de nenes” es para varias instituciones del barrio lo que motiva una intervención, los periódicos titulan las noticias con las afecciones que sufrieron los niños cuando se incendió una casilla donde estaba toda la familia, las campañas publicitarias que denuncian la pobreza están protagonizadas por chicos.

Podemos apelar a otros escenarios. En el V congreso Mundial por los Derechos de la infancia y la adolescencia¹⁶⁵ gran parte de las conferencias y paneles, respondiendo al nombre del evento, abordaron con exclusividad a este grupo de edad. En el acto de cierre los participantes manifestaron su disconformidad ante la contradicción de que los niños no estuvieran presentes en el evento, pero no hubo comentarios respecto a que el mundo compartido en que se viven las infancias, casi había pasado desapercibido en las innumerables conversaciones que se sucedieron esos cinco días. En un seminario sobre

¹⁶³ En 1992, con motivo del día del niño, se llevó adelante una experiencia comunicacional que consiguió que los 5 canales nacionales de TV realizaran la transmisión conjunta del programa "Todos por los Niños", con el objetivo de recaudar fondos para proyectos de UNICEF en la Argentina. En el año 1994 nació el nombre “Un Sol para los Chicos” y la emisión anual del programa se realizó desde entonces por UNICEF y Canal Trece [<http://www.unsolparaloschicos.com.ar/historia.html>] (Consultado 23/5/2015).

¹⁶⁴ [<http://www.unsolparaloschicos.com.ar/resultados.html>] (Consultado 23/5/2015).

¹⁶⁵ La República Argentina fue designada Sede del "V Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia", que llevó el lema “Infancia, adolescencia y cambio social”. El evento se realizó en la ciudad de San Juan entre los días 15 y 19 de octubre de 2012 [<http://www.vcongresomundialdeinfancia.org/index.html>] (Consultado 4/5/2015).

desigualdades urbanas en la infancia y adolescencia, el abordaje espacial propició un análisis contextualizado que tomó en consideración las dinámicas de fragmentación urbana. Esta perspectiva, sin embargo, estuvo ausente entre algunos disertantes que en sus discursos aislaron a los niños urbanos, abstrayéndolos de las innumerables relaciones cotidianas que tienen lugar en las ciudades¹⁶⁶.

Una dinámica compartida en los procesos de visibilización de cualquier tema en auge es aquella que tras su delimitación, busca despegarlo de su entorno y hacerlo destacar en su consecuente condición de “particular”. El proceso de identificación de derechos exclusivos de los niños en el ámbito que venimos describiendo, así como el reconocimiento de una especificidad infantil, incluso al interior del mundo académico¹⁶⁷ siguieron esta vía. Tal vez necesaria para lograr reivindicaciones y reconocimientos que “iluminen” la infancia, resulta esencial a los tiempos que corren reponer las relaciones y contextos que habilitan y limitan las experiencias infantiles así como la formulación y efectivización de sus derechos. Al respecto, las autoras que venimos abordando advierten que los “modelos descontextualizados de los derechos” corren el riesgo de generar vacíos, de ocultar alteridades que precisan, por otro lado, ser consideradas en cualquier política pública destinada a la garantía de los derechos humanos (Fonseca y Cardarello, 1999). Analizando el campo advierten que “cuando unas categorías avanzan, otras son designadas para quedar atrás” (Ibíd.:53). Esto por ejemplo, es lo que sucede con los “padres negligentes” en relación a sus “hijos abandonados”¹⁶⁸. Nos interesa pensar esta relación entre luces y sombras que ubican de un lado a los niños -con sus derechos- y de otro a sus familias, en particular a sus progenitores.

Tal como ponen de manifiesto los autores que trataremos a continuación, la intervención sobre la infancia también refiere al gobierno de sus familias. Carla Villalta (2010) al analizar “las prácticas, mecanismos y procedimientos a través de los cuales la intervención sobre (los niños y niñas) ha tomado y toma forma” (Villalta, 2010: 11) pone en evidencia que dicha “intervención estatal sobre un sector de la infancia no puede comprenderse

¹⁶⁶ Seminario Internacional Desigualdades urbanas en la infancia y la adolescencia, realizado en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina entre los días 3 y 4 de julio de 2013. Coorganizado por CEIPSU-UNTREF, UNICEF, Equidad para la infancia y Fundación ARCOR.

¹⁶⁷ Podemos señalar como ejemplo la propuestas de grupos de trabajo en los últimos congresos nacionales de antropología social, que hicieron foco en la infancia y los niños. Este criterio, y no tanto la afinidad temática, fue el punto en común para reunir los trabajos presentados.

¹⁶⁸ Para profundizar en en el análisis de las categorías de “menor” y “abandono” y el sentido –y los efectos- de su empleo en Argentina pueden verse los trabajos de Carla Villalta (2003, 2005), Carolina Zapiola (2010).

disociada de la intervención sobre las familias de esos niños y niñas”. Y esto no solo en tanto la noción de infancia presupone la existencia de adultos o mayores, sino también porque “tradicionalmente esa intervención operó con una suerte de *culpabilización* dirigida a los progenitores” (Ibíd. Cursivas de la autora) que tras ser evaluados en su capacidad de criar y educar a sus hijos eran considerados como no capacitados para hacerlo. De modo que recaía en ellos, y mayormente en las madres, la responsabilidad por las situaciones identificadas como de descuido de los niños. De esta manera se ponen en juego regulaciones sobre las relaciones y moralidad familiar, así como prescripciones en torno a los modos adecuados de cuidar. Estos discursos que

llevan mensajes coercitivos y prescriptivos, (...) son expresión de representaciones sociales que forman parte del sentido social que tiene la institución (familia) en cada época resultado a su vez de los procesos de hegemonización en el campo cultural (Grassi, 1998:105).

En ello las autoras encuentran la posibilidad de que las acciones e intervenciones resulten legítimas. La eficacia de este modo de administración sobre las familias se hace más eficaz en tanto “opera no a partir de antagonismos entre el aparato administrativo y las unidades domésticas, sino combinándolos en una relación asimétrica” (Vianna 2002: 296). Continuando con la reflexión, Carla Villalta plantea que ese ejercicio de dominación

en lugar de ser traducido como una acción de vigilancia o de control estricto y permanente¹⁶⁹, supone en muchos casos relaciones complementarias en las que la imposición cede a la negociación, la autoridad ideal a la posible y el “interés superior del niño” al menor riesgo. (Villalta, 2010:13. Entrecorinado en original)

La intervención sobre los niños, tal como observamos durante nuestro trabajo de campo, también recaía sobre sus familias. En los encuentros de la Mesa Barrial por ejemplo, era común que al finalizar las reuniones algunos trabajadores en grupos más pequeños se quedaran conversando sobre algún niño en particular. Por lo general, eran las familias de esos niños, en quienes se centraban las charlas y preocupaciones, y se pensaba: “¿qué podemos hacer?”. Que “las familias de los chicos del barrio estén mejor” se postulaba muchas veces como deseo en la Mesa Barrial y como denuncia de sus condiciones de vida.

Por su parte, en la normativa vigente son varios los artículos de la Ley 13.298 que reparando en la CIDN contemplan a las familias en su rol de cuidadoras de los niños. Por ejemplo, en el artículo 3 formula que:

La política respecto de todos los niños tendrá como objetivo principal su contención en el

¹⁶⁹ Como fue analizado tradicionalmente esta intervención, por ejemplo desde las claves de lectura que propone Jaques Donzelot en “La policía de las familias”.

núcleo familiar, a través de la implementación de planes y programas de prevención, asistencia e inserción social.

Al inicio del Artículo 7 sostiene que:

La garantía de prioridad a cargo del Estado comprende:
Protección y auxilio a la familia y comunidad de origen en el ejercicio de los deberes y derechos con relación a los niños.

O en el Artículo 9, que repara en un aspecto de las condiciones de vida al prever que:

La ausencia o carencia de recursos materiales del padre, madre, tutor o guardador, sea circunstancial, transitoria o permanente, no constituye causa para la exclusión del niño de su grupo familiar, o su institucionalización.

Y que el Artículo 9 del decreto reglamentario especifica:

Por ausencia o carencia de recursos materiales han de entenderse aquellas circunstancias en las cuales el niño por sí o en su contexto familiar sufre la vulneración de derechos sociales, económicos y culturales, que impiden en la práctica asegurar su crianza, educación, atención sanitaria, y un ambiente sano. En cualquiera de estas situaciones la respuesta estatal deberá dirigirse al sostenimiento del grupo familiar y con el objeto de propender a satisfacerlos en forma interdependiente e indivisible, serán abordados en forma conjunta entre las áreas de competencia de los distintos Ministerios en el marco de la dinámica que resuelva la Comisión Interministerial, creada por el artículo 23 de la Ley que se reglamenta.

En otros artículos se contempla la posibilidad de que sea la familia la que vulnere sus derechos:

Las acciones u omisiones por parte del Estado, a través de sus instituciones así como por parte de la familia y de la comunidad, que interfieran, obstaculicen el disfrute o ejercicio de uno o más derechos, o el acceso a una igualdad de oportunidades para que niñas, niños y adolescentes logren su desarrollo integral y pleno, serán entendidas como amenaza a sus derechos. Las acciones u omisiones provenientes del Estado, a través de sus instituciones así como parte de la familia y de la comunidad que nieguen, impidan el disfrute o ejercicio de algún derecho a niñas, niños y adolescentes, pudiendo a la vez, implicar una amenaza a otros derechos, serán entendidas como violación o vulneración a sus derechos. (Artículo 6, Decreto Reglamentario Ley 13.298)

Observamos que el esfuerzo de muchos trabajadores por analizar integralmente la situación de los niños a menudo era tensionada por una tendencia a enfocarse en los niños, por ser “los más desprotegidos”, cuyos derechos debían respetarse y hacerse cumplir. Y esto resultaba en intervenciones que en los hechos, y aunque se “hicieran domicilios”, descontextualizaban su infancia, la enfocaba con anteojeras. Advertimos que este lugar dejado a las familias se presentaba incluso en ocasiones en que el grupo familiar era pensado como unidad de intervención ante situaciones que involucraban a un niño, pero la ausencia de las políticas destinadas a la familia que enunciaban las legislaciones,

dificultaba e impedía su concreción mostrando la distancia que alejaba a las letras de la cotidianeidad barrial.

La concepción de infancia del discurso de derechos si bien reivindica y otorga un lugar que visibilizó y por tanto habilitó mejoras en las condiciones de vida de muchos niños, vemos que también participa del proceso de construcción de hegemonía sobre de ciertas formas modélicas de ser niños reforzando valores de cuidado y formas de ser familia en torno de ellos. En ese proceso se recorta a los niños de sus contextos de vida, cotidianeidad, relaciones y afectos, que aunque no se ajuste al soñado desde sus derechos, es donde su experiencia de infancia tiene lugar. Finalmente, es en la negociación entre las realidades y el deber ser donde se cuida a los niños, y se administran sus infancias paralelamente a la intervención de sus familias.

4.3. Epílogo

La cartografía que trazamos a lo largo del capítulo nos permitió reconstruir cómo se organiza socialmente el cuidado de los niños entre las personas del barrio con quienes trabajamos, indagando a su vez cómo ese cuidado es conceptualizado en las diferentes relaciones en que se produce. El abordaje de esos vínculos desde la noción de cuidado posibilitó una mirada relacional que contempló las diversas escalas en que se produce. Tratamos en primer lugar los encuentros de los niños con las organizaciones e instituciones que frecuentan, para luego analizar cómo se configuró el proceso discursivo en torno a los derechos de los niños y su papel en la definición de una perspectiva de intervención sobre la infancia. Este anclaje conceptual fue en distinta medida adoptado, modelando leyes y – de manera gradual e insuficiente- políticas sociales. A nivel local fue ganando espacio en el abordaje de situaciones concretas, generando interrogantes y presentando desafíos a quienes se encontraban a diario con los niños, cuyos derechos, desde ese “nuevo paradigma” que se iba corporizando, debían respetar y efectivizar.

Nuestra apuesta fue desentrañar los sentidos de cuidar. Vimos que proveer cuidados involucró lugares, personas, prácticas y objetos moldeando las relaciones que se dieron en este caso, entre adultos y niños. Indagar las lógicas y los modos en que se figuraban y replanteaban fronteras permitió ahondar en ese proceso, para el cual nos valimos de las figuras de puerta y puente propuestas por Simmel. Al formularlas, el autor enfatiza la

movilidad de categorías que ligan y desligan, y que retomamos en tanto acciones involucradas en el cuidar.

Como vimos, el cuidado de los niños en el barrio trasciende el ámbito de sus casas y “barrios” (que analizaremos en el próximo capítulo) y en la organización social de su cuidado se integran agencias estatales y organizaciones del barrio. En este capítulo centramos nuestra atención en aquellas que ocuparon un lugar central en la vida de los niños y en su producción de infancias: la Casita, las escuelas y salitas. Entre estas identificamos modos compartidos de cuidar, y por tanto, concepciones comunes sobre los requerimientos de los niños para “estar bien” (finalidad de todas las acciones de cuidado). Las *puertas* entre estas instituciones estaban abiertas presentándose en conjunto como un ámbito protegido respecto de un afuera que se figuraba, desde su criterio, amenazante para la infancia. “Puertas adentro” la contención (geográfica y afectiva) guardaba a los niños, brindando alimentos, atención a su salud, reglas de convivencia, hábitos y normas de comportamiento, además de facilitar ciertos objetos y asegurar su escolaridad. De este modo, cuidaban a los chicos. Desde su perspectiva había muchas familias que actuaban de manera semejante, compartiendo criterios de cuidado y bienestar. Hacia otras familias, sin embargo, había que construir puentes, elaborar estrategias y propiciar formas de intervención.

Algo “había que hacer” con esas “cuestiones problemáticas” que atravesaban a los niños y les impedían vivir su infancia plenamente. Esas cuestiones por lo general, se ubicaban en el “afuera” institucional, en una exterioridad cambiante en función de cómo se establecieran las fronteras. Otras veces, por ejemplo, la identidad de las instituciones con el barrio desplazaba las causas, e identificaba a “la sociedad”, “el estado”, “las políticas” o “el sistema” como los responsables de los descuidados de “sus niños”.

La intervención sobre la infancia también refiere al gobierno de las familias tal como mostraron otros autores con quienes dialogamos. En el barrio, era a través de los niños (al ser los más institucionalizados) que se podía “entrar a las familias”, aunque la atención se ponía en los niños. En ocasiones la familia, principalmente los progenitores, y mayormente las madres eran culpabilizadas de la falta de cuidados hacia sus hijos, en otros casos, la familia y los niños que la integraban eran considerados igualmente víctimas de las condiciones de vida en la pobreza. De uno u otro modo los niños eran el centro de las preocupaciones, y sus derechos muchas veces se ubicaban por delante de otros.

Durante nuestro trabajo de campo el discurso de derechos que ya estaba presente en el barrio, fue difundido y reavivado a partir de las reuniones entre las instituciones de la zona en la Mesa Barrial. Nuestro análisis puso énfasis en los modos concretos en que el “nuevo paradigma”, abordado como proceso discursivo, fue ganando relevancia y orientando las intervenciones sobre la infancia. En tanto nuevo marco de lectura de la vida de los niños y de sus “necesidades”, también modeló las concepciones sobre su cuidado.

Aunque se evalúan positivamente algunos efectos del paradigma de derechos en nuestro país, la preocupación de las instituciones respecto de las condiciones de vida de los niños con que trabajaban persistió. La incidencia de la nueva normativa en modificarlas no alcanzó las expectativas aunque los derechos allí formulados las exigieran. Esto lleva a considerar dos cuestiones vinculadas entre sí. Por un lado, el “sujeto de derechos” se universaliza en su retórica, aunque como dijimos, no se acompañe de una universalidad equivalente en el acceso a las condiciones de vida por ella previstas. Esto pone en evidencia las tensiones entre esa infancia y las experiencias infantiles concretas, que en ocasiones afrontó la Mesa Barrial buscando adecuarse a los modos de vida de los niños del barrio. Por otro lado, el discurso de derechos, invisibiliza el lugar en que deja a las familias de los niños, a quienes contradictoriamente asigna la responsabilidad por el cumplimiento de sus derechos, sin dar lugar a las condiciones que tornarían factible cumplir con ellos.

En El Mate, la organización del cuidado infantil involucra una serie de lugares, relaciones y fronteras. También tiene que ver con la intervención de los distintos niveles estatales, desde la legislación hasta los trabajadores de la infancia. A todos ellos cabe la responsabilidad de aprehender la alteridad -de la desigualdad- desde la escucha atenta a esos “otros” que siguen quedando afuera de un supuesto ideal universal que reaparece en su labor desde “la perspectiva de Derechos”. Así como atender a quienes como no-niños, constituyen “dimensiones de nuestra realidad que preferimos olvidar” (Fonseca y Cardarello 1999: 116) pero cuyos derechos -igualmente humanos- han de contemplarse, tanto por sí mismos como por el papel de cuidadores que la misma concepción que los invisibiliza, les otorga.

Capítulo 5.

“Todo viene de la casa”

Luego de andar el barrio, una institución, otra, los chicos regresan a su casa, donde reside su familia. En capítulos anteriores analizamos varios de esos espacios, nos resta ahora la casa familiar, lo que nos lleva a plantear como objetivo del capítulo el análisis de la socialización infantil en el marco de las relaciones de parentesco. Para ello abordaremos la organización de las unidades residenciales -es decir, cómo es la conformación y algunas características de las familias donde los niños estaban siendo "criados/creados".

La familia y el parentesco fueron clásicamente abordados por la disciplina antropológica en la búsqueda por entender las bases del funcionamiento y la continuidad de las sociedades que se pensaban sin instituciones estatales o gubernamentales. Esta trayectoria analítica reunió a investigadores como Radcliffe-Brown (1950), Malinowski (1930), Evans-Pritchard (1940, 1951) o Meyer Fortes (1949) entre otros. La atención centrada en la descendencia cambió hacia la relación entre grupos con la obra de Levi-Strauss y su análisis de la prohibición del incesto, contribuyendo a uno de los debates fundantes de la disciplina como el que se erige en torno a la relación entre naturaleza y cultura.

En dos de sus libros Janet Carsten (2000 y 2004), presenta un estado de la cuestión sobre la producción antropológica que ha abordado el parentesco. A igual que Fonseca (2007), Carsten reconoce un momento de relativo estancamiento tras la obra de David Schneider (1968; 1984)¹⁷⁰. Una y otra autora han revisado los avatares de la historia disciplinar del

¹⁷⁰ Las autoras que tomamos de referencia (Fonseca, 2003, 2007; Carsten, 2004) coinciden en reconocer la obra de Schneider como una contribución significativa al campo en cuestión, abriendo un ámbito de indagaciones que es considerado de manera más reciente. Presentamos brevemente sus aportes. En su primer libro de trascendencia “American Kinship: A Cultural Account” (1968), Schneider propone analizar el “parentesco americano” como un sistema determinado de normas y valores. En su obra publicada posteriormente “A Critique of the Study of Kinship” (1984) “denuncia el etnocentrismo de los propios modelos de análisis antropológico” (Fonseca, 2003:17. Traducción propia) al “demostrar que la teoría de parentesco se basaba en asunciones euroamericanas sobre la primacía de los lazos derivados de la procreación sexual, que no necesariamente eran compartidas interculturalmente. Su trabajo entonces problematizó la relación entre los aspectos biológicos y culturales del parentesco” (Carsten, 2004:19. Traducción propia).

Janet Carsten señala la obra de David Schneider como un pivote en la reformulación de los estudios de parentesco en la antropología. Esto en tanto su trabajo se erigió sobre dos de sus tradiciones, aquella que enfocaba en las estructuras y funciones de los grupos sociales y la que examina los significados del parentesco culturalmente anclados. Según esta autora la obra de Schneider funda un nuevo tipo de estudio en el campo del parentesco en que la generación de significados ocupa un lugar central desplazando el funcionamiento de los grupos sociales y el análisis comparativo de la terminología de parentesco. De este

campo de estudios en parentesco reconociendo que se reanimó a partir de las críticas provenientes de investigaciones feministas, poscolonialistas, gay y lésbicas, entre otras¹⁷¹ (Ver Fonseca, 2003, 2007; Carsten, 2004). Estudios anclados en el feminismo¹⁷² y otros que recuperaron la perspectiva marxista modificaron las concepciones antropológicas del parentesco al cuestionar los límites entre lo público y lo privado, sopesar los dominios de la familia y el Estado y analizar las relaciones de parentesco en tanto unidades de producción y el lugar de la propiedad en esos vínculos.

Desde la perspectiva de Carsten la obra de Schneider se presenta como un punto de inflexión al abrir la posibilidad de indagar el parentesco desde sus significados¹⁷³. Partiendo de situaciones concretas, Janet Carsten se interesa por el parentesco como forma de relación y por su dimensión experiencial en cada contexto local, “alejando la discusión de la oposición analítica preestablecida entre lo biológico y lo social” (Fonseca, 2003: 9). Más allá de “lo dado”, la autora plantea que el parentesco “se hace” y refuerza así sus aspectos procesuales al enfatizar que se trata de relaciones dinámicas y en continuo cambio.

Claudia Fonseca (2007), repara en una de las líneas que dan continuidad a esa historia y señala que

Asumiendo una postura crítica en relación al abordaje convencional sobre asuntos de mujeres y niños (descrita como un tipo de “historia natural” de la familia) esas investigadoras¹⁷⁴ proponen integrar cuestiones relativas a la “criação de nuevas generaciones” en el marco de una preocupación más amplia y más política” (Fonseca 2007: 12. Comillas de la autora. Traducción propia).

modo, “el cambio que ejemplifica el trabajo de Schneider fue en sí parte de un movimiento mayor en antropología, aquel que desplazó la atención de la función al significado” (Carsten, 2004:18. Traducción propia).

¹⁷¹ Las autoras que aquí consideramos sostienen que hay cierto consenso respecto a la importancia de los estudios feministas en el re-surgimiento del parentesco como campo de investigaciones hacia la década de 1990. Este parentesco, sin embargo “tuvo poco en común con la versión clásica del concepto” (Fonseca, 2003:8) por las transformaciones sufridas. Como sostiene la misma autora, luego de la publicación de Schneider (*A critique of the study of kinship*) en que se denuncia el etnocentrismo de los propios modelos de análisis antropológicos, los desarrollos posteriores tendrían un renovado desafío. Carsten, por su parte, avanzando sobre esas discusiones propone usar el término *relatedness*, conectividad (Cfr. Regueiro 2010) en paralelo u oposición al de parentesco para poner en relevancia los términos nativos (Carsten, 2000).

¹⁷² En un texto de su autoría Claudia Fonseca realiza una revisión de los aportes feministas a la evolución de los análisis sobre el parentesco (Ver Fonseca, 2004).

¹⁷³ Sin ser nuestro objetivo realizar un análisis exhaustivo, sólo mencionaremos la preocupación de la autora por hacer visibles los desarrollos analíticos a que dieron lugar los planteos de Schneider. Entre ellos las problematizaciones de Marilyn Strathern, Donna Haraway o Bruno Latour sobre la ciencia y la tecnología (Ver también Fonseca, 2007).

¹⁷⁴ La autora refiere particularmente a Fave Ginsburg y Rayna Rappa quienes fueran fundadoras de una línea de análisis presentada como “antropología de la reproducción”, como punto de convergencia entre la antropología, la teoría feminista y el activismo social.

La “criação”, ese término en portugués que en su traducción literal al español puede significarse como creación o como crianza nos permite jugar con el lenguaje para ese doble sentido de la producción social de los sujetos. Mantener esta ambigüedad resulta sugerente a nuestro objetivo para preguntarnos. ¿Qué posiciones ocupan los niños en este esquema? Reconocemos los atravesamientos de poder que ubican a los niños en una desigual posición, pero no por eso desconocemos su agencia.

La “creación” de una persona, abordada socio-culturalmente, implica relaciones de crianza y cuidado¹⁷⁵. ¿De qué maneras los vínculos de parentesco contribuyen en la socialización infantil? ¿Cómo se vive la infancia en el contexto familiar? ¿Cómo se es niño y niña en esas relaciones? ¿De qué manera los lazos de parentesco intervienen en la espacialidad infantil y por tanto en su experiencia de infancia?. Desde estos interrogantes nuestro análisis busca interpelar la afirmación que me hacía una mamá buscando entender cómo era que “hay algunos nenitos que siguen el buen camino, pero otros...”, y que mordiéndose el labio inferior y luego de comentar las atenciones diferenciales que los padres, y particularmente las madres, daban a sus hijos concluyó “Todo viene de la casa”. Esa fue su explicación, que incluyó una crítica a algunas vecinas en su rol de madres posicionándose moralmente en la comparación. Una mirada equivalente era sostenida con frecuencia desde las instituciones y organizaciones cuando reparaban en la familia y en aquello que sucedía puertas adentro del hogar para dar cuenta de lo que les pasaba a los niños. En particular, a los niños cuyas conductas preocupaban y debían atenderse tanto como las condiciones en las que vivían. Como vimos en el capítulo 4, el objetivo de esas “intervenciones” se centraba en “cuidar su infancia”, “salvarlos”, y de ese modo depositaban responsabilidades y “culpas” en las familias. “Todo viene de la casa” reiteró la mujer moviendo la cabeza en gesto de resignación. ¿A qué alude ese “todo”? ¿Qué es lo que “viene”? ¿A qué refiere “la

¹⁷⁵ Ambos términos son distintamente empleados por quienes se han abocado a su estudio. Adelaida Colangelo (2012) centra su mirada en los discursos y las prácticas médicas sobre la infancia y las familias, donde tanto “crianza” como “cuidado” aparecen estrechamente vinculados. La autora remite a “crianza” “en un sentido amplio, incluyendo las prácticas y representaciones vinculadas al cuidado y a la formación” (Colangelo, 2012:3). Según la investigadora, ambos procesos, “junto con la idea de procreación o engendramiento, (que) se encuentran presentes en la etimología del término “criar”, remiten al modo en que la modernidad occidental construyó las relaciones entre niños y adultos, así como la propia categoría de infancia (Op. Cit.). Por su parte Laura Santillán (2011) con el objetivo de incorporar la dimensión del poder y la política a los análisis sobre la niñez y la vida familiar prefiere emplear el término “cuidado” en que incluye un conjunto de acciones “socialmente designadas” para referir a las formas de atención, formación, protección, y crianza destinadas a las generaciones jóvenes (Santillán, 2011:288). En nuestro caso, como mostramos en el capítulo 4 preferimos emplear el término “cuidado” en diálogo con autoras que se han abocado a su estudio y problematización (Esquivel Faur y Jelin, 2012; Faur, 2014) y que desde su formulación integra en el análisis a las instancias públicas y privadas que participan en esa actividad visibilizando las responsabilidades que de múltiples modos son parte de esa interacción.

casa”? La vivienda como símbolo y espacio físico, límite, como relaciones y sinónimo de familia, como origen. Lo que “viene” como dado, determinado. Y “todo” como persona, niño, niña y sus acciones. Esta relación presentada como causa-efecto en el comentario es la que buscamos problematizar relacional y situacionalmente.

Luego de una sucinta presentación de las concepciones que guían su desarrollo, el capítulo analiza las condiciones de vida y los vínculos intrafamiliares visibilizando diferentes constituciones, procedencias y trayectorias a partir de la presentación de cuatro familias. No se trata de ejemplos de algún tipo de clasificación, más bien, cada una posibilita incorporar aspectos que visualizamos de relevancia en la socialización infantil.

La primera es la unidad residencial de Griselda y sus hijos. Se trata de una familia de tipo monoparental, donde analizamos cómo se articula “ser sola” con la recepción de “ayudas”. La segunda familia, de tipo biparental, es la de su hermana, Mirta, Puli y sus hijos en la que estudiamos cómo se resuelve la vida cotidiana en un grupo que está al “rebusque” permanente de trabajos y recursos. La tercer unidad que consideramos es la de Pilar, Fabio y sus hijos, que siendo una familia biparental presenta la particularidad que él está preso. Estar “adentro” lo aleja de la cotidianeidad de la casa, pero su presencia ausente organiza parte de las dinámicas familiares. Y por último, presentamos la familia de Nilda y Miguel, las hijas y la hermana de él con su bebé. Se trata de una familia biparental extensa, con mayoría de integrantes oriundos de Paraguay que nos permite indagar sobre la organización y redes de ayuda con base en la nacionalidad.

Finalmente el capítulo se cierra con un epílogo titulado “Lo que toca toca, la suerte es loca”, donde recuperamos la discusión sobre la re-producción sociocultural.

5.1. Cada familia no es un mundo¹⁷⁶

La familia “no es más que una palabra” (Bourdieu, 1994: 135) enuncia provocativamente el autor, para aludir a su carácter de socialmente construida. Pero se trata de una “ficción bien fundamentada” (Ibíd, 1994: 137) advierte, y esto en tanto

¹⁷⁶ Esta frase dialoga con las reflexiones de Claudia Fonseca. “Quando cada caso NÃO é um caso” escribía la autora argumentando la relevancia de adoptar una mirada relacional para analizar aquellas situaciones que eran constituidas como “casos” (Fonseca, 1999). Esta misma perspectiva se manifiesta relevante en el análisis de las unidades domésticas en tanto los hogares no pueden concebirse aislados del mundo social (Fonseca, 2005). Por el contrario, cabe tener en cuenta la perspectiva espacial y temporal que posibilita poner en consideración por un lado, las redes de parentesco que se extienden más allá de los hogares y por otro, la sucesión de generaciones en que se ancla la vida de las personas.

(La familia) Dicho de otro modo, es un principio de visión y división común, un *nomos* que todos tenemos en el espíritu, porque nos ha sido inculcado a través de un trabajo de socialización operado en un universo que estaba, en sí mismo, organizado según la división en familias (Op. Cit.:137)

“Casa”, “vivienda”, más aún “hogar” integran una constelación de palabras en que se apoya una definición dominante, legítima, de “familia normal” (Bourdieu, 1994). Estas familias serían modélicamente de tipo nuclear o conyugal y se esperaría que todos sus integrantes vivan bajo el mismo techo. Esta construcción tiene una historia, un proceso de institución y unos sentimientos que le dan entidad¹⁷⁷, la integran al sentido común y operan en la cotidianidad como explica el autor:

Siempre que se utilizan conceptos clasificatorios como el de familia, estos comprenden a la vez una descripción y una prescripción, que no aparece como tal porque se la acepta (casi) universalmente, y admitida como normal: admitimos tácitamente que la realidad a la que acordamos el nombre de familia, y que nosotros ubicamos en la categoría de verdaderas familias, es una familia real (Ibíd.: 137).

Bourdieu adiciona elementos a la problematización de la categoría poniendo en evidencia aquello que su institución silencia:

Pero la naturalización del arbitrario social tiene por efecto hacer olvidar que, para que esta realidad que se denomina familia sea posible, es necesario que se reúnan condiciones sociales que no tienen nada de universal y que, en todo caso, no están distribuidas uniformemente. En breve, la familia, en su definición legítima, es un privilegio que se ha instituido en norma universal. Privilegio de hecho que implica un privilegio simbólico: el de ser como se debe, en la norma, y tener, por tanto, un beneficio simbólico de la normalidad. Aquéllos que tienen el privilegio de tener una familia tipo están en condiciones de exigirlo de todos sin plantearse la cuestión de las condiciones (por ejemplo, cierto ingreso, un departamento,) etc. de la universalización del acceso a lo que exigen universalmente (Ibíd.:139)

Este “privilegio” de acceso a la “normalidad” inherente a su poder como construcción hegemónica presenta como desfavorecidas otras formas de organización familiar que serían consecuentemente desviaciones de aquella. ¿En qué medida este modelo dio y da cuenta de los modos en que se organizaron y organizan las familias? Más allá, nos interesan sus efectos de realidad como “último bastión del pensamiento esencialista” (Fonseca, 2007: 29) en tanto dificultad para pensar en términos de diversidad.

¹⁷⁷ La historia de la familia, del modelo devenido hegemónico de familia, ha sido trabajada por autores como Ariés (1987) o Donzelot (1990). La familia moderna occidental se consolida a mediados del siglo XVIII, juntamente con la afirmación del “sentimiento de infancia” (Gélis, 1990). Legitimada por saberes que se forjaban simultáneamente como la medicina, la puericultura o la psicología, y en instituciones educativas o la iglesia; esta refiere a la familia nuclear heterosexual en que la co-habitación y la vivienda particular delimitan lo “público” de lo “privado”. En nuestro país la familia ha sido objeto de numerosos estudios que se abocaron a profundizar en la temática durante diversos períodos, abordando por ejemplo la regulación de las relaciones familiares (Cosse, 2006, 2010; Nari, 2004; Zapiola 2009) o el papel de los saberes expertos (Colángelo, 2008, 2011; Villalta, 2005) entre muchas otras cuestiones.

La posibilidad de trabajar con la hipótesis de modelos diferentes de familia, que incluso pueden asumir características diversas según la clase social ha guiado algunas investigaciones (Sarti, 1994; Fonseca 2007). Así, por ejemplo, esta última autora señala cómo el progresivo enclaustramiento en torno al hogar de la familia nuclear como producto de la modernidad y su constitución como “blasón de la burguesía, legitimando una distinción que se extendía de las sensibilidades a la vida material” (Fonseca, 1997:516), siguió otros caminos para la organización familiar de las clases populares. Lejos de un “clasismo” determinista, la propuesta de las autoras apunta a visibilizar la “coherencia interna de prácticas” que de reconocerse particulares podrían pensarse como “modelos alternativos” de familia y no sosteniendo “un modelo dominante y sus variantes” (Fonseca, 2007: 31).

No ahondaremos en esta dirección en tanto nuestro trabajo se dio otros objetivos y difícilmente podamos argumentar a favor o en contra de un “modelo familiar alternativo” entre las personas con quienes trabajamos. Menos aún podemos afirmar que contraste con los de otros sectores sociales, pues para ello sería necesario profundizar en estudios comparativos, que permitan sopesar su pertinencia. Sin embargo, sostenemos la posibilidad de pensar nuestros fragmentos etnográficos en diálogo con las propuestas analíticas de las autoras. Esto nos induce a reflexionar en torno a la relación entre cultura y sociedad desde la que pensamos la experiencia socialmente situada, y en particular la socialización infantil, en tanto uno de los momentos de constitución de la persona social.

Volvemos a la familia, y a la necesidad de hacernos una serie de preguntas para abordar la dimensión experiencial del parentesco (Carsten, 2014). ¿Quiénes son familia? ¿qué vínculo implica? Si la “casa” es una de las construcciones en que se apoya la ficción de familia ¿Qué nos dice una de la otra?.

Grupo residencial, unidad reproductiva, unidad económica de producción, unidad de consumo o familia son algunas de las distinciones analíticas propuestas por la antropología en un afán de analizar comparativamente la organización social, el parentesco y la reproducción (Jelin 2010: 75). La autora repara en las coincidencias, superposiciones y distinciones entre esos términos que han sido objeto de discusión en el marco de la disciplina ¹⁷⁸.

¹⁷⁸ Elizabeth Jelin (2010) atiende a esta discusión como parte de los intentos de estandarizar los criterios que guían los censos poblacionales, así como su significación para los estudios sobre la desigualdad y la

Residencia, domesticidad, parentesco y sexualidad son, entonces, los parámetros dentro de los cuales se mueve esa unidad que nos elude, la familia. ¿Qué es lo que cuenta como principio ordenador? ¿Es posible establecer líneas de relación entre las diferentes dimensiones? (Jelin, 2010: 76)

Junto con Fonseca (2004), reconocemos que la “unidad residencial” es una categoría útil en nuestro caso para ahondar en la organización de la vida cotidiana y las articulaciones a que el parentesco da lugar. La emplearemos tras exponer algunas consideraciones. Sostenemos que sus referenciales: “familia” y “casa” aúnan determinados vínculos de parentesco al espacio y al tiempo. Como veremos, la familia no se restringe a una unidad residencial, ni todas las personas que co-habitan reconocen lazos de parentesco entre sí. Por lo tanto, asociado a uno de los ejes analíticos de esta tesis, nos interesa la dimensión espacial de lo familiar teniendo en cuenta su papel en el cuidado y la socialización infantil tal como ocurre en la casa (y las casas) de la familia.

La casa, quienes co-habitan una vivienda, constituyen una unidad o grupo residencial. Se trata de una imagen estática que repasa en quienes se encuentran en esa condición en un determinado momento. Justamente por ese motivo su empleo ha sido cuidadoso por quienes trabajando desde una perspectiva cualitativa, destacan los constantes cambios que tienen lugar en las viviendas de referencia y que también observamos en el barrio (Sarti 1994; Fonseca 2007).

En El Mate, el hogar era un punto de referencia para sus miembros, la vida cotidiana se resolvía en gran medida a su interior. Para la mayoría de las personas casa y “mi familia”, como fuera que estuviese constituida esta última, se presentaron como sinónimos, aunque otras veces no coincidían, por ejemplo cuando la familia nuclear estaba separada y no residían juntos o cuando alguno de sus integrantes (en todos los casos fueron hombres) estaba presos. A su vez, los lazos de parentesco reunían a diferentes viviendas constituyendo redes sociales de apoyo (no sólo económicas) que se extendían entre esas unidades residenciales. Los límites de las viviendas se volvían más permeables entre quienes “eran familia”, y en mayor medida para quienes eran niños.

Así como podían ser cambiantes los lugares de vivienda, también podían serlo las unidades residenciales y los parientes que conformaban redes de apoyo. Estas movibilidades forman parte de la vida de las familias con que trabajamos, y con ellas no sólo podían modificarse sus estrategias de reproducción sino también la sociabilidad y la socialización infantil.

distribución del ingreso que toman como unidad de análisis al individuo o el hogar.

Temas que analizaremos para cada uno de los grupos residenciales que presentamos a continuación.

5.1.1. Griselda y sus hijos: “Ser sola” y redes de ayuda

Griselda nació en el partido de La Plata al igual que sus 10 hermanos. Los silencios sobre su historia familiar fueron llenándose de palabras sueltas en los encuentros que sostuvimos en el tiempo. Respondiendo a una pregunta por los recuerdos de su infancia sintetizó “No..., porque no..., no tuve mucha infancia”, y explicaba este pronto dejar de ser niña porque “se juntó” siendo muy joven y al poco tiempo tuvo a sus hijos. Superponía también algunos relatos sobre salidas con su padre a recolectar cosas de los residuos por la ciudad. Contaba que los padres los mandaban “a pedir” al centro y graficando el vínculo recordaba una situación, de hace cerca de 20 años atrás, cuando en una de las recorridas con el padre, les habían dado una bolsa grande de sandwiches de milanesa y el hombre se había comido la carne dejando para ellos el pan. Cuando los padres de Griselda se separaron ella tenía 10 años, se fue a vivir con su hermana Mirta que era unos años mayor y ya estaba en pareja, ellos la “criaron” y su “ayuda” estaba presente de distintos modos desde que eran niñas.

Esas “ayudas” continuaron a lo largo de la vida de Griselda y se hicieron extensivas a sus hijos constituyendo una red de relaciones que abordaremos en este apartado sopesando su contribución a la cotidianeidad del grupo familiar. La mujer justificaba esas ayudas en el hecho de “ser sola” poniendo de manifiesto la organización doméstica fuertemente generizada que observamos en todos los hogares.

Griselda tenía mi edad (27 años), dato que supe cuando Carolina (12), su hija mayor, preguntó la mía y con gran asombro le remarcó a su mamá el contraste. “Tuvimos vidas muy distintas” fue su respuesta, y en esas palabras condensó la distancia social que nos separaba como abordamos en la introducción a esta tesis. Como muchas mujeres del barrio, su cuerpo de grandes caderas y vientre abultado hablaba de malnutriciones, de dietas basadas en hidratos y de continuas desnutriciones. También de numerosos embarazos y de una cotidianeidad donde el cuidado de la salud o la atención a la propia imagen no siempre tenían tiempos o podían ser prioridad. En su cara, cuello y brazos se inscribían vistosas cicatrices al parecer producto de quemaduras, que junto a los tatuajes eran marcas de situaciones de su vida. Mostró la escritura “Elías” en uno de sus brazos explicando que era “el finadito” padre de sus hijos mayores. Junto a ellos Griselda estuvo

viviendo unos meses en una institución para mujeres, niños y niñas “víctimas de violencia familiar” resguardándose de los golpes de Elías.

Darío tenía 6 años cuando lo conocí, era el hijo más pequeño de ese primer matrimonio de Griselda, junto a René (10 años) y Carolina (12 años). Al menos eso pensaba hasta que en una charla compitiendo con sus primos por la cantidad de hermanos de cada uno, nombró a “Loanita” que había fallecido cuando tenía menos de 1 año. La niña contaba en el total de hermanos, y se sumaba a los otros dos niños de la actual pareja de su mamá: Leandro (2 años) y Yésica (de 8 meses) (luego nació otra niña). Todos ellos fueron dibujados por Darío una vez que la familia fue tema a graficar en una actividad que organicé como parte del trabajo de campo. “Loana” también estaba dibujada en los brazos de Griselda.

Coqui era el papá de los niños más pequeños de Griselda y hacía un tiempo estaba preso. La mujer explicaba que parte de su familia: “Me ayudan a mí, porque yo vivo sola. Siempre viví sola. Cuando conseguí marido me fue mal porque cayó preso”.

Una tarde Griselda y sus hijos empezaron a recordar todos los lugares donde habían vivido. El último, antes de llegar a la zona, había sido “la 90”. Los comentarios sobre la zona solían ser negativos, todos preferían el barrio donde vivían en el momento de la investigación. Los adultos miraban “la 90” con recelo porque temían que les robaran, lo que remarcaban, ocurría con frecuencia. “Era un barrio que siempre los chicos no podían salir, porque se peleaban o los peleaban (...)” afirmaba Mirta (hermana de Griselda) justificando su pionera mudanza: “Sí, no es un lugar... No era un lugar para criarlos a ellos (señalando a sus hijos), entonces decidimos salir de ahí”. Así se mudaron donde vivía un hermano mayor y la noticia de terrenos disponibles corrió rápidamente por los lazos familiares, lo que propició que las familias de los hermanos se (re)encontraran en la geografía barrial. Allí Griselda y los niños consiguieron una casa, luego otra a unas cuadras, y finalmente aquella que ocuparon durante la mayor parte de mi trabajo de campo.

La nueva casa era semejante a la que habían dejado: paredes de madera, una ventana, una puerta y un pequeño terreno delimitado por las viviendas contiguas, con el pasto un poco crecido entre muebles en desuso junto a la ropa secándose al sol. A diferencia de aquella, ésta tenía dos habitaciones y un espacio para cocinar, además de una sala donde entraba una mesa y algunos estantes. Si bien reconocían como favorables las comodidades de la nueva vivienda, Griselda contaba con pesar el haber tenido que vender la anterior. El nuevo terreno se inundaba los días de lluvia, pero sobre todo, lo que menos agradaba a la

mujer era que esta casa no daba a la vereda. Los pisos eran de tierra y el baño sumamente precario estaba separado de la construcción.

"Casilla", es el nombre que reciben las viviendas como esta, y el término señala los contrastes con las "casa de material" que habitaban otros vecinos. Lejos de aludir meramente a si las paredes eran de ladrillo o madera, al describir su vivienda de una y otra forma, las personas ponían en evidencia sus posibilidades de acceder o no a condiciones de vida más confortantes. Una canilla en el patio era la única fuente de agua de la construcción alimentada por una manguera que extendía la red de una vivienda próxima. La cocina funcionaba a gas de garrafa y la luz llegaba gracias a un cable que provenía de un enganche. "Un hombre" les había ofrecido cable y teléfono así que desde entonces contaban con esos servicios por una muy baja suma de dinero.

Ser y estar sola era sentido con pesar por Griselda que buscaba ayuda tanto como compañía mayormente entre quienes eran familia. Las ayudas que los hermanos, y en ocasiones otros familiares daban a Griselda y sus hijos se presentaban generizadas. Se acudía a los varones para cortar el pasto o arreglar la vivienda y a las mujeres (como a su hermana Ely) para conseguir alimentos o ayuda con el cuidado de los niños. Esto daba cuenta de la división de tareas en el grupo doméstico, y las maneras de suplirlas desde que "el marido" había dejado de integrar el hogar.

De este modo se enlazaban redes de intercambio y reciprocidad que seguían las líneas de parentesco. Dones y contra dones que podemos entender desde la clásica explicación de Marcel Mauss (2009) involucraba en este caso objetos tanto como favores o servicios. La relación entre Griselda y Ely ejemplifica este mecanismo: Ely estaba vinculada a un referente político de la zona de quien solía recibir comestibles para distribuir entre sus vecinos próximos, y aunque Griselda no vivía cerca, recibía puntualmente las cajas de leche en polvo, latas de legumbres o lo que llegara cada semana. A su vez, muchos de los mensajes y llamadas que Griselda recibía en su celular eran de Ely y podían permanecer decenas de minutos contándose las últimas novedades por ese medio, "necesita hablar ella, por lo del marido" me explicaba Griselda dispuesta a ayudar a su hermana mayor en todo lo que estuviera a su alcance. Así, Griselda estuvo presente apoyando el reclamo cuando las amenazas de desalojo cobraron fuerza y los vecinos de las casas a medio construir tomadas hace 8 años donde vivía Ely se reunieron para cortar la calle con quema de gomas. También había alojado a una de las hijas adolescentes de Ely durante un tiempo para "alejarse de las malas juntas".

En particular, la presencia de Mirta era muy significativa para Griselda y sus hijos y por eso sus mudanzas habían acompañado las de su hermana. Vivían distantes por media cuadra cuando realizamos el trabajo de campo, y ello facilitaba que los apoyos mutuos fuesen aún más frecuentes:

Casi siempre en lo de mi hermana estamos, estamos juntos todo el día. Por más que yo esté trabajando, o sea, ellos (los hijos) no se quedan solos, ellos se quedan en lo de mi hermana porque en realidad se van para allá (Griselda, 28 años).

Contaba Griselda la participación de su hermana en el cuidado de los niños y su papel fundamental en la dinámica del grupo familia; ella a cambio no dejaba de consultar si necesitaba algo del “centro” antes de partir. Los abuelos paternos también participaban del cuidado de los niños, principalmente durante algunos fines de semana cuando los recibían en su casa.

Diariamente, la familia se abastecía en los almacenes de la zona, en pequeños negocios que los vecinos abrían en un sector de sus viviendas. Los chicos, encargados de hacer los mandados, no sólo sabían dónde conseguir tales y cuales cosas sino también los precios y por tanto dónde les convenía adquirirlas. Griselda se remontaba unos años atrás agradecida a la dueña de uno de los almacenes “si no hubiera sido por ella no sé qué habríamos hecho ese tiempo”. La mujer tenía un cuadernito donde anotaba los gastos y les daba alimento “fiado” posibilitando que la familia comiera aunque no contara con dinero en efectivo.

Griselda y sus hijos desarrollaban diversas estrategias para responder a las necesidades del hogar. A los intercambios mencionados, tanto entre familiares como con algunos comerciantes de la zona, se incorporaban recursos provenientes del Estado. Las políticas sociales estaban presentes en el espacio doméstico mediante la transferencia directa de dinero, como es en el caso de “las tarjetas”¹⁷⁹ o a través de alimentos como mencionamos antes. Es igualmente significativo el papel que en este sentido tenían las organizaciones sociales e instituciones educativas y de salud a las que asistían los niños y que recibían becas o eran parte del Estado Provincial. También las iglesias de la zona aportaban a esas “estrategias de reproducción familiar”¹⁸⁰, que se complementaban con algunos esporádicos

¹⁷⁹ El grupo familiar recibía mensualmente un suma de dinero a través del Plan Más Vida dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires y del Programa Nacional de Seguridad Alimentaria del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. [www.mds.gba.gov.ar/ArticulacionTerritorial/masvida.php; <http://www.desarrollosocial.gob.ar/pnsa>]. Ambos planes llegaban a las personas a través de tarjetas de débito con las que podían realizar sus compras en los comercios adheridos. En la zona, sólo había un comercio que aceptaba las tarjetas.

¹⁸⁰ Emplearemos este concepto valiéndonos de los análisis de Amalia Eguía, 1994; Eguía y Ortale, 2004 y Gutierrez 2007, quienes adoptan una mirada multidimensional y relacional para abordar las dinámicas

trabajos remunerados de la hija mayor y principalmente de Griselda, y con ocasionales prácticas de cirujeo.

El cobro de “la tarjeta” antes mencionada habilitaba ir al supermercado al que fuimos una tarde. No podían “pasarse” del monto disponible así que los gastos se iban sumando en la calculadora del celular al avanzar por los pasillos del comercio. Los niños querían agregar cosas al carro y Griselda iba negociando la compra con el objetivo de a “hacer rendir” el dinero. “Con eso no se llena nadie” contestó renegando a una de las hijas que agarró una bolsa pequeña y costosa de galletas, pero el cumpleaños de uno de los niños justificaba el gasto por esa vez. La familia también cobraba la AUH aunque no por todos los niños. Dos de ellos no tenían documento de identidad¹⁸¹ y por lo tanto no habían podido cumplimentar los trámites necesarios. De este modo, así como en los cuidados que brindaban a los niños la ONG y las instituciones educativas, el Estado estaba presente en la vida familiar de distintas formas e integraba parte de sus estrategias de reproducción (Ver capítulo 4).

El comedor de una iglesia cercana y las copas de leche que describimos anteriormente en esta tesis, brindaban alimentos y en ocasiones ropa a los niños, colaborando de manera complementaria en la economía familiar. Encontrar y recoger objetos en la vía pública les había permitido incrementar el mobiliario de la casa y aunque en ese momento los niños no lo hacían más, René recordaba cuando “salían” junto a la pareja de su mamá,

G: Cuando no teníamos, él no tenía trabajo, salía a andar

C: ¿Con carrito?

G: No, a mano. Es re caradura, ¿viste?

René (10 años, hija de G): Algunas veces íbamos caminando...

G: Cuando no tenía plata para darnos de comer, salía a manguear¹⁸²

(Griselda, 28 años).

sociales y en particular la pobreza urbana.

Eguía y Ortale (2004) sintetizan que “estrategias de reproducción” es un concepto válido para “dar cuenta de la trama de actividades y relaciones desarrolladas por las unidades domésticas estudiadas para lograr su reproducción, frente a las restricciones que su situación social les impone” (Eguía 1994:2).

La formulación de Gutierrez (2007) retoma los planteos de Bourdieu (1988) y concibe las estrategias de reproducción social como un conjunto de prácticas diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase, la que depende del volumen y la evolución del capital que hay que reproducir, del sistema de los instrumentos de reproducción y del habitus incorporado.

¹⁸¹ Muchos habitantes del barrio no poseían documento de identidad. Los motivos eran diversos: había quienes no fueron inscriptos al nacer, otros no realizaron la renovación a los 8 o 16 años como rige la normativa, había quienes lo habían perdido y el trámite para recuperarlo quedó inconcluso. Esta situación ocupó a las instituciones del barrio, en una de ellas el “derecho a la identidad” fue eje de las tareas de estudiantes de trabajo social que realizaban allí sus prácticas pre-profesionales, también fue uno de los puntos denunciados por la Mesa Barrial en el documento presentado al Consejo Local (Ver capítulo 4) y era uno de los trámites que se desarrollaban en toda intervención social. El acceso a la documentación fue abordado en un trabajo de nuestra autoría (Hernández et. al 2010).

¹⁸² Término lunfardo que alude a pedir dinero.

Como relata Griselda, “salir a andar”, ir “al centro” a “manguear”, a pedir dinero u otros objetos era una práctica que realizaba su pareja, en ocasiones con sus hijos, cuando el hombre carecía de trabajo, pues en él recaía –idealmente- la responsabilidad de conseguir alimentos para el grupo familiar. La actividad era motivo de vergüenza para la mujer pero según ella sobrellevada por su pareja. La división sexual del trabajo que reconoce Griselda en su propia familia era compartida en el barrio como mencionamos con anterioridad. Las responsabilidades asociadas a las prácticas económicas

están investidas de valores morales anudados en representaciones y construcciones sociales sobre el género de los integrantes. De esta manera, los valores morales sobre el género construyen un conjunto de responsabilidades diferenciadas sobre la reproducción del hogar y el uso del dinero (Hornes, 2012b:74).

“Ser sola” por tanto, irrumpía con malestar en la vida de la mujer, y le exigía buscar alternativas para (sobre)vivir en la escasez. Valerse de las “ayudas” y reciprocidades comentadas era una forma de hacerlo, además Griselda ejercía la prostitución, iba “al centro” a trabajar. En varias oportunidades contó sus deseos de realizar otra actividad y de a momentos lo hizo, a veces de manera complementaria. “En la Casita ya lo saben” mencionó tras contarme su práctica laboral en una forma de justificarse ante mí, o más bien, ante un potencial juzgamiento de mi parte. Sostuvo con firmeza que lo hacía cuando los niños estaban en la escuela y la “guardería”. En su necesidad de explicación leemos un juego de moralidades que recae por un lado sobre una actividad estigmatizada y estigmatizadora, y por otro, sobre su rol materno al cuidado de los niños que en su relato no debían quedar solos. El cuidado de los niños como principal forma de vínculo que los adultos han de tener con ellos desde una concepción hegemónica de infancia se presenta aquí (como también dimos cuenta en capítulos anteriores), como “objeto de lucha” (Vianna, 2010:38)¹⁸³.

Las tareas domésticas eran compartidas entre todos los integrantes de la unidad residencial, aunque las responsabilidades aumentaban con la edad y según el género. Carolina, la mayor de entre los hermanos, era quien se ocupaba de cocinar, y junto con René limpiaban

¹⁸³ Nos valemos aquí del concepto de moral, que es necesariamente plural, descrito por Adriana Vianna (2010). La autora sugiere que la moral “ha de tomarse como algo que se ejerce y, en ese sentido, constantemente se pone en riesgo”, y que debe ser comprendida “como lenguaje en uso, presa, por lo tanto, de un conjunto relativamente estable de presupuestos, pero especialmente como objeto de lucha” (Vianna, 2010:37-38). Contraponiendo una idea de moral como bien estático, como un “tipo específico de acciones y representaciones”, la autora refiere “al ejercicio más plural de moralidades, como un campo de intenciones, actos, y condiciones en las cuales esos actos fueron realizados; un campo capaz de ser descrito a partir de los dichos de los actores, de los contextos en que tales dichos fueron producidos y de su poder en tanto argumentos, esto es, de dichos destinados a determinado fin” (Vianna, 2010:38).

y ordenaban la casa ayudando a su mamá o cuando ella salía. También llevaban o retiraban de las instituciones a los más pequeños. No se esperaba que los niños menores realizaran tantas tareas, pero sí se les pedía colaboración para ordenar, hacer algún mandado o mirar a la bebé. En los relatos de la actividad diaria las tareas domésticas estaban siempre presentes entre las mujeres del hogar. Una vez finalizadas, podían hacer otras cosas, las niñas elegían salir y su mamá charlar o tomar mate con alguna vecina. Pero siempre para ella debía respetarse este orden de prioridades, primero los deberes, luego, si se podía se hacía otra cosa, por tanto no contaban con grandes márgenes de “tiempo libre”. Luego ya había que preparar la cena, y acostarse temprano para ir a la escuela al día siguiente.

La época del año condicionaba la cotidianeidad familiar así como los deseos. Griselda quería regalar a sus hijos una pileta desarmable para navidad, pero no consiguió reunir el dinero y los chicos pasaron el verano en la de sus primos. En las proximidades del invierno, su anhelo e imperiosa necesidad era adquirir la tela aislante para proteger la vivienda de las bajas temperaturas y recubrir los múltiples agujeros entre las tablas de madera de las paredes. El año que la visitaba llegó a comprar los materiales y con ayuda de su cuñado hicieron las reparaciones. Los meses de frío llevaban a toda la familia a estar más tiempo en el interior de la casa, no había cómo sobrellevarlo, por eso contaban que los días de bajas temperaturas pasaban muchas horas en la cama, tapados y viendo televisión. La pantalla no faltaba en ninguna casa y así de omnipresente estaba prendida el día entero. El tiempo de estar adentro de las viviendas para los chicos era “aburrido”. ¿Qué hacer? En muchos casos la respuesta era el televisor. El aburrimiento era un estado que a veces generaba demandas de consumo, o insistentes pedidos por salir. Otras veces el tedio cansaba y llevaba a los chicos a acostarse a dormir. Salir, significaba lo contrario, encontrarse con otros, tener lugar y toparse con situaciones inesperadas (Ver capítulo 1). Para los hijos de Griselda, irse a lo de su tía siempre era una opción.

Para Griselda, ser sola, implicaba que sobre ella recayera gran parte de las responsabilidades por la reproducción de la unidad residencial. La soledad a que refería alude a la ausencia de un hombre en la cotidianeidad familiar, poniendo en evidencia las representaciones y construcciones sociales sobre el género y la familia, donde el hombre – en ese ideal- ocupaba el rol de principal proveedor. Sin embargo como vimos, Griselda no estaba sola para afrontar esa tarea, su familia estaba inserta en redes de ayuda que formaban parte de las estrategias que posibilitaban su reproducción.

5.1.2 Mirta, Puli y sus hijos: moverse, pelearla, mejorar

Mirta es una de los diez hermanos de Griselda. Era unos años mayor y al igual que ella, recordaba su infancia con pesar: “tuve una vida muy... no sé, muy amargada para recordarla. Tampoco tuve mucha niñez... porque me junté a los 13 años”. Desde entonces Puli era su pareja, y juntos criaron y se hicieron responsables de Griselda, y luego también de la mamá de ambas y de otros dos hermanos. Mirta recordaba a sus papá cuando era niña:

en presencia de nosotros (papá) nunca trabajó, siempre lo mantuvieron mis hermanos más grandecitos, bah, el más grandecito de mi edad, los mayores no porque ya no le hablaban casi. Era un tipo muy usurero ¿viste? Y bueno hoy uno se da cuenta de eso. Así que nos criamos en una situación muy... hoy por hoy mis hermanos, algunos de mis hermanos son porque han pasado muchas en su vida (Mirta, 31 años).

Así entre silencios que quedaban librados a la interpretación y conocimientos de su interlocutor, Mirta explicaba lo que ella consideraba su corta experiencia infantil y la trayectoria de vida de sus hermanos responsabilizando a sus padres por ello.

Vivíamos en muchos lados, éramos... no éramos fijos a un lugar. Éramos vivir en diferentes lugares, no teníamos lugar fijo. Siempre prestado, o si no se metían en alguna casa, o si no le daban alguna casa para cuidar... (Entrevista a Mirta, 31 años).

Aludía a su familia siendo niña, y era esa experiencia la que quería evitar a sus hijos cuidando su infancia y adolescencia, como mencionó siempre que pudo. También con Puli y sus hijos habían tenido varios domicilios, algunos en el mismo barrio y otros en distintas ciudades donde el esposo tenía familiares y a las que se habían mudado yendo tras posibles trabajos: “y nos fue mal, entonces decidimos volver, porque acá había mucha más posibilidad. Volvimos con nada, con la ropa”. Esa búsqueda laboral involucraba una movilidad geográfica, y aunque la motivación siempre era de ascenso social, en los hechos no siempre se lograba.

Tenían ocho hijos. Los más grandes Estefanía (16) y Willi (14) iban a un colegio secundario fuera del barrio, en ocasiones el papá los llevaba y buscaba en moto o en la camioneta, que aunque muy añosa, aún servía para trabajar. Bruno (11), Matías (8) y Horacio (6) hacían la primaria en la escuela de la zona más distante de su casa, y ello implicaba que no pudieran ir y volver solos, así que algunas veces Willi iba a buscarlos en bicicleta y regresaba acompañando a los pequeños. Ulises (4), Loló (3) y la bebé de unos meses, eran los más pequeños del grupo familiar y siempre permanecían en su casa al cuidado de Mirta o sus hermanos mayores. Ella quería que sus hijos estudien, que terminen el secundario y se enfocaba en los deseos de su hija mayor (y propios) de

continuar sus estudios terciarios o a lo mejor universitarios. Para Mirta, la escuela de los chicos era una prioridad y en torno a esa actividad giraba su día.

Los niños iban a buscar la merienda a la copa de leche pero no iban al comedor y nunca habían ido a la Casita porque Mirta, como otras mujeres, decía prescindir de los cuidados que brindaba: “No, no quise (que fueran). No me acostumbro a que se vayan muchas horas... Se te van a la mañana y no vuelven hasta la tarde”. Los niños eran una compañía para sus madres, y ese valor fue señalado por varias mujeres del barrio. Además la ponderación moral del cuidado se anclaba en la maternidad, en cómo ellas cuidaban a sus hijos. Cuando las condiciones de vida del grupo familiar eran particularmente difíciles el “estar con los niños” se anteponía como valor:

porque yo pienso, siempre pienso lo mismo, uno puede ser pobre, puede vivir en una casa de madera, puede vivir en una casa de chapa, puede no vivir en una casa de material, puede donde quiere, pero uno no pasa en lo material, pasa por lo que uno le enseña a los hijos y por uno, el apoyo que le da a los hijos, pienso yo. Yo a mis hijos estoy, si tengo o no tengo, estoy con ellos, si no tengo estoy con ellos, si tengo mucho estoy con ellos, si tengo poco estoy con ellos, estoy en todo momento (Mirta, 31 años).

Las moralidades del cuidar estaban en juego junto a los sentidos de la familia, y eso era un valor incuestionable para Mirta. Ella lo puso de manifiesto con contundencia: “estoy con ellos (aludiendo a sus hijos) en todo momento” afirmó exponiendo su concepción de la maternidad y de la familia. Y hacía explícita esta visión cuando reflexionaba sobre su pasado:

Y ahora vos ves, y decís, que en realidad no hacían nada por vos, porque si... Una madre y un padre si darían, harían todo por sus hijos, y ellos no, ellos no han hecho nada. No tuve mucha niñez (Entrevista a Mirta, 31 años, 8/4/2011).

“Ver por los hijos” era central desde su perspectiva, el deber ser padres residía en ese esfuerzo, que era a su vez el que daba lugar a “la infancia” (Ver capítulo 3). Desde allí criticaba a sus padres, dejando en claro que en el sacrificio y en “pelearla” también residía la posibilidad de “progresar”, de “estar mejor”.

Porque si vos no aceptás, no le enseñás a tus hijos que todo es sacrificio en la vida... si te sentás, si yo me siento acá y espero y espero y espero, qué espero?... A veces pienso que la familia implica eso, no esperar que los hijos salgan a pedir, sino uno salir por los hijos. (...) y vos te quedaste en tu casa sentada... que lo mandás vos al comedor a tu hijo y vos te quedás en tu casa sentada comiendo un paquete de galletitas y tomando mate. ¿Porque no vas vos y buscas esa comida y se la das vos a tus hijos? (Entrevista a Mirta, 31 años).

Mirta era estricta y pretendía coherencia entre sus valores y su modo de vida. Que los niños siguieran un “buen camino” tenía que ver con el acompañamiento materno y el establecimiento de límites tanto como con “dar el ejemplo”.

En la misma conversación donde los primos enumeraban a sus respectivos hermanos, Matías y Horacio nombraron a una hermana más pequeña, no recordaban su edad pero sí que era chiquita porque gateaba cuando falleció. Contaban que se había ido para la calle y la había atropellado un auto, uno de los niños estaba cerca en ese momento pero no había llegado a buscarla. Mirta también la recordó en una conversación con Facundo, un sobrino ya adulto con quien estaba una tarde cuando llegué a la casa. Una hija bebé del hombre también había fallecido. Facundo contaba a su tía sobre las ayudas económicas de varios familiares recibidas para afrontar los costos del velatorio y sepultura, donde la compañía y la ayuda de la familia habían sido imprescindibles. Los niños que ya no estaban eran parte de muchas de las familias que fui conociendo en el barrio.

Luego de esperar mucho tiempo a Puli que se demoraba, Facundo se fue de la casa y Mirta me contó que había ido porque “andaba buscando laburo”. Su esposo trabajaba hace muchos años en la construcción, a veces incluso los domingos señalaba la mujer, y el “ser familia” habilitaba a Facundo a “pedir una mano”. “Mi hermana se mueve mucho” había comentado Griselda enfatizando la participación de Mirta en los rebusques de la familia de su hermana. Ella trabajaba en la casa haciendo las tareas domésticas con ayuda de los hijos. Además, durante el tiempo de esta investigación, junto a su esposo habían puesto en marcha múltiples emprendimientos: en la puerta de la vivienda instalaron una verdulería que luego se agrandó hacia adentro con despensa y kiosco, habían empezado a confeccionar sillones para niños con maderas que encontraban en la calle y telas que iban a comprar a Buenos Aires, de donde también traían ropa para revender en el barrio. La economía familiar se valía de diversas estrategias de ahorro como viajar a Capital para conseguir mejores precios o hacer compras al por mayor en negocios fuera del barrio y más baratos, y se completaba con el cobro del “madre de siete hijos”¹⁸⁴ y las tarjetas de alimento. Mirta relató que cuando inició “los trámites” para acceder a esos derechos “todos (la) tiraban abajo, decían que no iba a cobrar nunca, que para qué hacía todo eso”. Recordaba que fue muchas veces al centro a preguntar y le decían que volviera hasta que

¹⁸⁴ Esta pensión no contributiva está destinada a madres que tienen siete o más hijos biológicos o adoptivos y se encuentran en “situación de vulnerabilidad social”. La pensión estaba garantizada por ley por el Ministerio de Desarrollo Social de la Presidencia de la Nación [<http://www.desarrollosocial.gob.ar/tramitepensionhijos>].

un día le dijeron que ya estaba y empezó a cobrar. Mirta fue forjando así un saber burocrático y a partir de la insistencia y la perseverancia logró acceder a esos derechos. Provocaba desde entonces a sus vecinas que eran “más quedadas” para que también ellas “se muevan” y realicen los trámites.

Estas figuras de movimiento y estatismo, más allá del plano personal o subjetivo de quien “se mueve” nos lleva a pensar en las *barreras de acceso*. Este concepto permite tipificar y poner en relación los obstáculos que en situaciones concretas distancian a las personas de los derechos discursivamente formulados. Las barreras pueden ser geográficas, como en este caso cuando los recursos necesarios estaban lejos o requerían medios (y dinero) para trasladarse. También son de tipo institucional, formal, sociocultural y económicas¹⁸⁵ como cuando los recursos están presentes, en tanto disponibles, pero para poder usarlos, y tener acceso, se requieren ciertas condiciones, disposiciones y conocimientos (Chaves, 2014). Mirta le insistía a Griselda para que hiciera los trámites pero para ella hubo momentos en que esas barreras se presentaron como muros infranqueables que imposibilitaron acceder a la AUH de dos de sus hijos. No sólo por necesitar trasladarse al centro y planificar quién cuidaría de los niños, si no también porque debía previamente realizar los trámites para obtener el DNI. Y para eso era necesario tramitar la partida de nacimiento en el registro civil, luego desplazarse al centro con el niño, tomarle la fotografía requerida, y pagar por todo ello¹⁸⁶. Una alternativa si no contaba con el dinero era conseguir un certificado de pobreza que a su vez requería asistir a “una oficina”, cuya dirección no conocía, con dos testigos y con ese papel reiniciar el recorrido. La barrera en este caso puede leerse en “lo administrativo” cuando se impone como una secuencia de idas y vueltas donde “siempre te falta algo”. Los capitales de ambas mujeres para salvar esas barreras diferían entre sí. Así, quien se las “rebuscaba” podía afrontar los inconvenientes que le impedían (en este caso

¹⁸⁵ En un artículo de su autoría Chaves (2014) indaga en las relaciones concretas que las personas “de/desde/en la periferia” establecen con el Estado y propone un análisis de la micropolítica valiéndose para ello del concepto de barreras de acceso. Desde un estudio de tipo etnográfico la autora formula una tipificación de barreras que le sirven para indagar en cada caso, de qué depende que los derechos de los jóvenes con que trabaja puedan, de manera desigual, efectivizarse.

¹⁸⁶ Durante nuestra investigación el Documento Nacional de Identidad, así como los requisitos para su tramitación sufrieron modificaciones. En noviembre de 2009 se impulsó un nuevo DNI que luego sería reemplazado por un DNI tarjeta. Desde enero de 2012 este documento “dejó de ser de confección manual para convertirse en un DNI tarjeta totalmente digitalizado (es decir, personalizado con los datos biográficos y foto y huella digital)” [<http://www.nuevodni.gov.ar/preguntas-frecuentes/instructivo-requisitos.pdf>]. El DNI recién nacido “0 año” era gratuito, mientras que las actualizaciones que debían realizarse a los 5/8 años y a los 14 años tenían un costo de \$35. Este nuevo DNI podía gestionarse en los Registros Civiles y en las oficinas digitales de todos el país creadas con este objeto. Complementariamente el Ministerio del Interior y Transporte, del cual dependía el Registro Nacional de las Personas (RENAPER) realizó diversas campañas de documentación desplazándose por el territorio nacional con unidades móviles donde podía realizarse el documento de identidad. Además se crearon las herramientas informáticas para poder facilitar los trámites por internet.

concretar los trámites) y así franquear los obstáculos que dificultaban en distinta medida el acceso a derechos.

Muchas veces Mirta y Puli se encontraban en una situación económica relativamente mejor que la de sus familiares y se sentían comprometidos a colaborar con ellos. Brindar alimentos que sacaban de su negocio era, por ejemplo, una práctica frecuente. Y en la lógica del don, las hermanas acompañaban a Mirta mientras Puli trabajaba, sus sobrinas mayores solían llevar o retirar a sus primos del colegio o hacían a su tía algún mandado cuando ella necesitaba.

Mirta tenía 31 años, y Puli algunos años más, pero ya les preocupaba la edad (Ver capítulo 2). Tenían presente el desgaste corporal del trabajo en la construcción, esto los había llevado a endeudarse para comprar una moto para que Puli ya no anduviera en bicicleta. “Se cansa mucho” contó Mirta refiriendo que “a cierta edad el cuerpo ya no da para trabajar”. El desgaste del trabajo en la construcción hacía que “a los 55 años ya sos viejo”, por eso planeaban construir algunas casas en el fondo de su terreno para alquilar y estar más tranquilos cuando envejecieran ¹⁸⁷. Tenían que “ajustarse con los gastos para ir mejorando” y en lo inmediato esto apuntaba a terminar la casa antes del invierno.

Su vivienda era “de material”, la había ido construyendo Puli de a poco y contaba con un amplio estar, ocupado en parte por el negocio, ahí también se emplazaba la cocina, la mesa y un gran mueble donde estaba el televisor. Un pequeño baño a medio construir se sumaba a las dos habitaciones donde había numerosos colchones. La familia había vivido en muchos lugares en variables condiciones socioeconómicas. “Pero fue... pasar por muchas para poder edificar” contaba Mirta con pesar transformado en orgullo. En su relato “mejorar”, “salir adelante”, ponían de manifiesto un deseo que sólo podía concebir mediado por el esfuerzo y “pelearla”, eso la motorizaba. Así relató Mirta la decisión de mudarse desde “la 90” donde tenían asegurada la vivienda en el terreno de su hermano

la situación en la que vivía mi hermano no es la misma situación que nosotros pretendíamos vivir con nuestros hijos, entonces teníamos que optar por salir adelante o quedarnos en la misma (Mirta, 31 años).

¹⁸⁷ En el marco de su tesis de doctorado sobre el envejecimiento en la pobreza, Florencia Bravo Almonacid (2014) se pregunta qué es ser una persona mayor en contextos de pobreza urbana. La autora enuncia que una de esas representaciones es la de “viejo /vieja” que refiere a las “personas que se encuentran con un deterioro psico-físico por el paso inevitable del tiempo” (Ibíd.:107). En esta idea lo natural es reforzado por la cuestión cronológica presentada como un universal, y hace que las condiciones de vida, que en muchos casos conllevan dolencias y enfermedades (“sinónimos de vejez” en este sector social), permanezcan sin ser problematizadas.

Las cambiantes situaciones económicas de la unidad residencial se hicieron aún más evidentes hacia la finalización del trabajo de campo. Uno de los últimos encuentros con la familia, conocí a una nueva integrante que había nacido dos meses antes. Por esos tiempos Mirta había enseñado a cocinar a dos de sus hermanas y juntas estaban haciendo comida para vender. La noté particularmente preocupada, y su expresión se acentuó cuando un hombre pasó a “cobrarles la cuota”. Contó que tenían muchas deudas, ese hombre pasaba a cobrar con intereses usurarios el préstamo otorgado y el marido estaba sin trabajo¹⁸⁸. Además ella había estado internada cerca de un mes por problemas en el embarazo, y en ese momento estaba enferma y no tenía dinero para los medicamentos que necesitaba.

Mirta en muchas ocasiones manifestó su preocupación por las deudas o su miedo a “no tener para dar a los hijos”, pero estar con ellos y su marido se anteponía. Mirta contaba que uno de sus hermanos y su cuñado en varias oportunidades habían tentado a Puli a “salir a robar”, que en una noche podían reunir mucho dinero. Ella se negaba con firmeza “prefiero comer pan si es lo único que tenemos antes de vivir intranquilos o terminar sola”. Las críticas a Pilar, la mujer de su hermano y a él que había caído preso enfocaba en los niños “¿Dónde están las motos, todo lo que tuvieron... ahora los chicos a veces no tienen qué comer” sentenció críticamente. En el relato de una conversación con su cuñada se ubicaba moralmente a sí misma y a su familia “Nosotros la pasamos feo pero ahora ¿mi marido dónde está? Está al lado mío, de a poco fuimos mejorando, con esfuerzo” se diferenció.

5.1.3. Pilar, Fabio y sus hijos. Una presencia ausente

Pilar es cuñada de Mirta y Griselda. Está casada hace 12 años con Fabio, uno de los hermanos de ambas. Pilar nació en el barrio y allí vivió gran parte de su vida, fue a la

¹⁸⁸ El acceso a bienes materiales, muchas veces se lograba gracias a préstamos de dinero que se realizaban de manera informal. En la zona había quienes se ocupaban de recorrer las viviendas ofreciendo esos préstamos que luego debían devolverse con altos intereses. Los mecanismos de cobro podían recurrir incluso a las amenazas y violencia física si no se pagaban las deudas adquiridas. Mirta, al igual que otras personas que recurrían a esos préstamos tenían en mente lo costoso de tales maniobras, pero también sabían que sólo así podrían adquirir aquellos objetos cuyo valor superaba en creces sus ingresos mensuales. Al encontrarse fuera del mercado formal de trabajo, también quedaban excluidos de las (aunque muchas veces igualmente usureras) vías formales de préstamos.

Otros autores reparan en esta práctica económica que registran en los hogares de sectores populares (Wilkis, 2012; Hornes, 2014b). Ariel Wilkis sostiene que gran parte del consumo entre estas familias se sustenta sobre el acceso a créditos personales. La regularidad en el cobro de AUH, entre otros programas de transferencia monetaria condicionada, también han permitido la obtención de créditos al poder realizar una planificación del consumo (Wilkis, 2012; Malgarejo et.al 2012).

misma escuela donde iban sus hijos y luego a un colegio secundario cercano que no pudo terminar porque quedó embarazada. En su experiencia fundaba el deseo hacia sus hijos: “Yo quiero que estudien para poder superarse, vivir mejor, que nadie los mande como a mi, que sean ellos los que manden”.

La familia de origen de Pilar estaba integrada por sus padres, siete hermanas mujeres y un varón. Los mayores habían vivido en el campo en la Provincia de La Pampa y habían tenido que migrar a La Plata junto a sus padres cuando se enfermó un hermano:

ellos se tuvieron que venir de allá tan lejos, ellos vendieron todo, porque ellos tenían todo, ellos tenían riqueza. Cuando mi hermano mayor, mi único hermano varón, el mayor, nació, se le moría mi mamá. Mi viejo vendió los campos, vendió los caballos, vendió los animales que tenía, vendió su casita, vendió todo, entendés, y él se vino acá, porque mi hermano se moría. Y empezó de vuelta, ahí empezó de vuelta (Hilaria, hermana de Pilar, 45 años).

La movilidad geográfica se vincula en este caso al descenso en las condiciones de vida de la familia y se señala como en otros casos, a partir de determinados acontecimientos. En el barrio vivieron en una “casa de material” y esa “herencia” era motivo de constantes peleas entre los hermanos. Con el tiempo, la situación económica de la familia fue empeorando y Pilar recuerda que a los 11 años tuvo que salir a trabajar limpiando casas. Además ubica en el fallecimiento del padre el inicio de un deterioro en el vínculo con sus hermanos: “empezamos a llevarnos mal, yo ahora me llevo con ellos como ellos conmigo, si necesito algo se lo saco” cuenta directamente después de mencionar que “está sola”. Este sentimiento de soledad en su caso puede entenderse a partir de la debilidad de las redes de apoyo producto de esas peleas, a lo que se suma la ausencia del Fabio.

Pilar y Fabio vivieron en muchos lugares diferentes, en su mayoría en la ciudad de La Plata y en su relato también se mencionó “la 90” contrastando aquella situación con la mejoría por la que estaban pasando cuando los conocimos. Entonces Pilar vivía junto a sus cuatro hijos Brenda (11), Cecilia (10), Alejo (8) y Santino (5) en una casa de material muy pequeña ubicada en un terreno dentro del “campito” que se extendía hacia el interior de la manzana por detrás de la vivienda de Mirta. La casa tenía un ambiente donde una cama de dos plazas, junto a las hornallas y la pileta de lavar hacían de dormitorio, cocina y comedor para las 5 personas que vivían allí. También había un baño y una pequeña habitación donde estaba el lavarropas en marcha permanente y bolsas de cemento. Algunas paredes estaban construidas de ladrillos huecos y estaban blanqueadas, otras eran de madera y el piso era de tierra alisada. En la entrada se ubicaban unas maderas que impedían embarrarse los pies y el fondo era un pequeño terreno cruzado por las cuerdas siempre llenas de ropa

lavada. El deseo de mudarse de esa casa fue reiterado en distintas oportunidades, y el destino se figuraba en la casa donde vivió de niña que entonces ocupaba una de sus hermanas mayores con sus hijos. Esa casa no sólo era de material sino también daba a la calle y al igual que explicitaba Griselda eso era valorado: “es mejor para cuando los chicos se quedan solos porque a la noche hay luz”. Además aunque vivían en “el campito”, sus vínculos cotidianos no involucraban a sus vecinos paraguayos, entre los que se encontraba la familia de Nilda, Miguel, Luz y las niñas que presentaremos en el próximo apartado. Pilar y sus hijos eran argentinos y eso los distanciaba de quiénes vivían próximos a su casa y no lo eran, como abordamos en el capítulo 1.

Los ingresos económicos de la unidad residencial se componían y complementaban entre la AUH, el plan MAS VIDA, el programa nacional de seguridad alimentaria (los tres incluyen transferencia de ingresos) y los trabajos temporarios de Pilar, principalmente de limpieza en casas de familia. Los niños solían concurrir a los comedores y copas de leche, además de retirar leche en lo de una vecina “amiga de su mamá” como contó una de las niñas (“manzanera”¹⁸⁹). Los niños mayores iban desde pequeños a las Casitas y el menor estaba en lista de espera desde que Pilar y Griselda habían ido juntas a anotar a sus hijos más chicos en la Casita de los bebés.

Una tarde Brenda y Cecilia insistían con que fuera a su casa refiriendo a que su mamá me invitaba a tomar mate. Cuando llegué me hicieron lugar en la cama, el único mueble de la vivienda, y allí nos ubicamos los seis: Pilar, los cuatro niños y yo. Ni bien me senté los niños comenzaron a mostrarme los obsequios que les había hecho el papá: un cuadro con flores de madera y otro con corazones junto a los nombres de los niños y su mamá, además de los barcos del mismo material. Muy semejantes a los que Griselda y sus hijos me habían mostrado con similar orgullo, los objetos ocupaban un lugar de prestigio en la escasez de la vivienda. En ambas casas se ubicaban al cuidado de la altura, sobre un estante o colgados en las paredes, y lamentaban de manera semejante alguna rotura sufrida por acción de los niños menores. En uno y otro caso esos obsequios habían llegado a los hogares desde la cárcel, donde se encontraban privados de su libertad los maridos de Pilar y Griselda.

¹⁸⁹ “‘Manzaneras’ es el nombre dado a las mujeres dedicadas a dar leche en su propia vivienda a las madres embarazadas o con hijos menores de seis años que viven en su misma manzana y/o en las proximidades.” (Frederic, 2000:200). Son trabajadoras vecinales del Plan Vida, y se las denomina de este modo por la forma organizativa del Programa de refuerzo alimentario, que asigna un espacio a cada una para la distribución de las raciones de alimento (Cravino, Fournier, Neufeld y Soldano 2002).

Pudimos conocer fragmentos de la trayectoria de Fabio a partir del relato de sus hermanas. El hombre estaba preso hace más de un año, y Mirta encontraba en la historia familiar compartida, en particular en la figura de su padre, elementos para explicar la situación de su hermano como manifiesta la cita que colocamos en páginas precedentes (Ver fragmento de entrevista a Mirta, página 237). Como en otras oportunidades, la relación causal entre la experiencia infantil en un entorno familiar donde los padres no desempeñaban “adecuadamente” su rol o no “habían estado” con sus hijos, se hacía explícita entre las personas del barrio. Esta lógica hacía las veces de explicación del “mal camino” seguido en la vida de las personas y que en este caso aludía a Fabio y otro hermano mayor de Mirta y Griselda que “salían a robar” y “estaban presos”.

Aquella tarde en la casa, alguien bajó el volumen del televisor para escucharnos mejor, Alejo y Santino pidieron una hoja para dibujar y temas muy variados se sucedieron en la conversación. Entre ellos, emergía el papá como protagonista de anécdotas o en las narraciones de paseos o fiestas. Al parecer el hombre se encargaba de cocinar y “hacer las cosas de la casa”. Hace más de un año Fabio no vivía con ellos sin embargo los objetos, palabras y silencios iban describiendo un cotidiano en que tenía un lugar. El encierro se experimentaba por quien “queda afuera” del día a día del barrio, pero se extendía mucho más allá de los muros de la cárcel e involucraba a los familiares, amigos y vecinos. Su “ausencia” marcaba la cotidianeidad del grupo familiar y por eso dedicaremos algunos párrafos a su análisis. Recuperaremos en el desarrollo fragmentos que refieren a la familia de Griselda y sus hijos para reponer algunas reflexiones suscitadas por la “presencia” de los hombres “ausentes”¹⁹⁰.

En el barrio, quienes estaban privados de su libertad eran mayormente hombres¹⁹¹. Esto repercutía en las dinámicas domésticas de modo particular en tanto ellos eran padres, tíos o hermanos en las familias que conocimos. Las mujeres, en mayor medida sus parejas o madres, desde “afuera” eran las encargadas de llevarles alimento, artículos de higiene personal u otros objetos que ellos necesitaran. Ellas iban a visitarlos con mayor o menor frecuencia y en ocasiones llevaban a los niños¹⁹². A diferencia de Coqui, que se encontraba

¹⁹⁰ Las reflexiones que aquí se reelaboran se plasmaron en el Trabajo Final de la Disciplina Sofrimento Social e Violência dictado por la profesora Ceres Victoria durante el segundo semestre de 2011 en el marco del Programa de pós-graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹⁹¹ Las estadísticas sobre personas privadas de su libertad en Argentina señalan que altos porcentajes de quienes se encuentran presos son hombre jóvenes que pertenecen a los sectores sociales más pobres. (Para más detalles ver, por ejemplo, Daroqui et. al. 2014; Informe anual 2015 Comisión Provincial por la memoria)

¹⁹² Como advierten otros autores (Kalinsky y Cañete, 2010; Ojeda, 2013) este rol desempeñado por las mujeres respecto de los hombres presos no es el que desarrollan los hombres cuando son ellas las que están

en una unidad penitenciaria de La Plata, Fabio estaba en una localidad distante de La Plata por 340 kilómetros, y sólo Pilar viajaba a visitarlo. Brenda me contó que su papá estaba preso, no sabía por qué, pero dijo que no lo iban a visitar porque se ponían tristes.

El hecho de que Coqui estuviese preso en la misma ciudad, y distante de las casa que habitaba su familia por menos de 30 cuadras propiciaba vistas con mayor frecuencia, y que también fueran los hijos que tenían en común con Griselda. La mujer solía repetir que el penal donde estaba preso su esposo era una “cárcel modelo” y que por eso quienes estaban allí podían aprender a trabajar en madera, cocinar y compartir distintas actividades en los tiempos de visitas (por ejemplo, consumir alimentos, o asistir a los entretenimientos que se organizaban dentro del penal con motivo del día del niño).

La comida era un tema central en las visitas. En el caso de esta familia, antes de ir a la cárcel, la principal ocupación era la de adquirir los comestibles que Coqui encargaba, compra que podía realizarse cuando “cobran la tarjeta”. Unos días antes del cumpleaños de Leandro (3) su hijo mayor, el hombre hizo un pedido de los ingredientes para prepara una torta. Griselda la pasó a buscar y fue tema de conversación durante varios días “no sabés lo que era, me dolían los brazos para traerla”, “era una torta re grande cele, arriba tenía cositas de colores y dulce de leche” contaba René. Los alimentos que entraban al penal, la comida elaborada que compartían en las visitas o salía de aquel hacia el barrio para llegar a la casa tenía también un valor simbólico y se presentaban como actos de relevancia en la creación de lazos entre los integrantes de la familia (Comfort, 2002).

Pilar viajaba una vez por mes a visitar a su marido ausentándose del hogar por algunos días. En cada oportunidad, Brenda (11) se quedaba en su casa con sus hermanos más pequeños y durante las noches los acompañaba algún conocido de la mamá (no necesariamente de los chicos) o todos los niños debían trasladarse a otras viviendas para dormir acompañados. Durante ese tiempo la dinámica familiar se modificaba, habitualmente era Brenda la que debía cuidar de sus hermanos y dejaba de ir a la organización, además de ocuparse de todas las tareas domésticas en las que ayudaban los hermanos. Ir a visitar a Fabio implicaba una gran inversión de dinero en transporte y hospedaje. Pilar tampoco podía ir de visita con las manos vacías, de modo que compraba comestibles para llevar y prepararle comidas, además de ropa, zapatillas y cigarrillos.

privadas de la libertad. Como afirma Ojeda (2013), comparando una y otra cárcel, las visitas a las mujeres suelen involucrar a sus madres y a sus hijos a cargo de las abuelas, pero en pocas oportunidades a sus compañeros. La organización y dinámica domésticas en los casos en que esto ocurre, abre por tanto, otros interrogantes.

Además de las visitas, la comunicación entre el “adentro” y el “afuera” de la cárcel era permanente y esto principalmente a través de las llamadas telefónicas o los mensajes de texto enviados por celular, también a partir de las noticias que circulaban entre vecinas del barrio que iban a visitar a sus familiares presos en las mismas cárceles. En las palabras dichas y oídas de los hombre presos se materializaba su presencia. Una presencia ausente podríamos decir como lo hicimos en el título de este apartado. El juego entre estas palabras anónimas nos permite dar cuenta de las dinámicas domésticas que la situación de encarcelamiento de los hombres-padres-padrastrros-hermanos da lugar. Los hombres no estaban físicamente en el día a día de las rutinas familiares, no podían compartir el tiempo con su hijos y mujeres y tampoco estaban para “ayudar” ni aportar económicamente en el sostenimiento de sus familias. Pero no estaban ausentes. Estaban presentes en los recuerdos y deseos, en los llamados (o en sus esperas), a veces en las directivas que recibían las madres de cómo se debía criar a los niños, y en la organización económica y doméstica que debía generarse para las visitas.

Como mencionamos anteriormente, los efectos del encarcelamiento se expanden involucrando, entre otros, a las familias de quienes están presos. Esta relación entre el “adentro” y el “afuera” ha sido problematizada por distintos autores. Megan Comfort (2002) en su estudio sobre las visitas a la cárcel de varones de San Quentin en California (Estados Unidos) identifica que la relocalización de situaciones (como los encuentros entre parientes, las celebraciones familiares o el romance) al interior de la prisión, convierten el presidio en la “casa de papá”, “un sitio alternativo para la performance de comportamientos ‘privados’” (Comfort, 2002:467. Traducción propia, comillas de la autora). La autora plantea la paradoja que tiene lugar cuando al buscar evitar la “institucionalización” de sus compañeros, las visitas de las mujeres y el desarrollo de prácticas como la organización de las comidas, los casamientos o pasar algunas noches en la cárcel, entre otros intento de afianzar los vínculos, en realidad contribuyen a que la vida familiar también se “institucionalice”, “extendiendo el alcance e intensidad de los efectos transformadores del aparato carcelario” (Comfort, 2002:471. Traducción propia). Coincidimos con esta autora respecto del impacto del encarcelamiento de los hombres, que en nuestro caso abordamos desde la figura de una ausencia presente, sobre las dinámicas cotidianas que incluso llegan, en algunos aspectos (cuidado de los hombres, alimentación e implicancias económicas) a presentar a la institución como un “satélite de lo doméstico”. Los alcances de los efectos

de la institucionalización sobre las familias permanece como un tema a profundizar en tanto a partir de las características de nuestra investigación es difícil discernirlo.

Otra autora (Pereyra, 2015) también trabaja con mujeres que visitan a familiares varones en cárceles federales argentinas. Enfatizando que las cárceles fueron estudiadas comúnmente en tanto un modo de regulación espacial, en mayor medida caracterizado por su inmovilidad, la autora pone en evidencia que “por cada individuo encarcelado se activan nuevas movilidades familiares y procesos de circulación de bienes y relaciones de cuidado que moldean, al mismo tiempo, al espacio carcelario” (Pereyra, 2015:1). Por un lado, acordamos con la autora al afirmar que las movilidades familiares transforman los hogares y los espacios domésticos, dinámica que también abordamos teniendo en cuenta las diferencias en cuanto a la movilidad, quiénes podían trasladarse y la organización doméstica y económica del hogar, que dependían en parte de las distancias que debían de recorrerse hasta las unidades penitenciarias. Como vimos, los efectos de esas movilidades se expanden también a otras familias y vecinos que participan en las redes de ayuda. Por otro lado, como nuestra investigación hace foco en el barrio y las unidades residenciales, las transformaciones de esas movilidades familiares al espacio carcelario permanecen fuera de nuestro alcance.

Retomando las visitas de Pilar a Fabio analizamos a continuación el ejercicio de moralidades que se juega en esa movilidad. Las implicancias de esas visitas eran fuertemente criticadas por Mirta y Griselda al observar que su cuñada ubicaba al esposo en un lugar prioritario en detrimento de sus hijos, cuando eran ellos los que debían ocupar un lugar central: “los que te dan lástima siempre son los chicos, porque vos decís, realmente los que sufren son ellos”.

Mirta cuestionaba los costosos viajes realizados con tan alta frecuencia (a su entender innecesaria) cuando el dinero con que contaba el grupo doméstico era escaso y muchas veces insuficiente. Ella además, sentía el compromiso de responder a los pedidos de sus sobrinos que iban a su negocio a pedirle azúcar o pan:

Y vos decís, si son ellos (refiriéndose a Pilar y su esposo) los que tienen que estar pasando necesidad, y pasando vergüenza, porque, vos decís, uno se cría con esa vergüenza, aunque uno diga que no, te criás con esa vergüenza de decir, estar pidiéndole a uno, estar pidiéndole a otro (Mirta, 31 años).

El cuestionamiento de Mirta giraba en torno a las responsabilidades que desde su punto de vista, le correspondía a los adultos en el cuidado de los niños. Fue muy determinante al

momento de juzgar a su hermano preso para defender a sus sobrinos “papá está ahí porque quiso estar ahí, ellos no tienen la culpa”. Y al hablar de culpa entiende que sus sobrinos deben vivir de otro modo, esto es, por un lado, sin pasar necesidades, y por otro, sin tener que desempeñar roles, que a su parecer (desde un sentido de infancia que no se tuvo o fue poca o intermitente como trabajamos en el capítulo 3 de esta tesis) no les corresponde. Por su parte, Griselda también manifiesta su enojo culpabilizando a su pareja y recriminándole las acciones que causaron su segundo encarcelamiento. “Si quisiera a los hijos no hubiera hecho lo que hizo”. Su cuestionamiento al accionar de su marido, al igual que el de Mirta respecto a sus sobrinos, tiene que ver con las consecuencias sobre la vida de los niños:

Yo tengo mi marido, mi marido está preso, pero se está arruinando la vida porque vive preso ahora, pero bueno... eso... la vida, él está perdiendo todo lo mejor que puede, lo mejor que puede tener, está perdiendo sus hijos (Entrevista a Griselda, 28 años).

Los hijos niños se presentan como el valor supremo en el orden moral compartido que da prioridad a su cuidado y bienestar. Así se refuerza su lugar de privilegio respecto a otros, como mostraba Pilar: “cuando uno tiene hijos se olvida de la vida de uno, sólo vive para ellos, no les puede faltar lo que piden”. Su propio lugar quedaba aún más relegado cuando contó que ella se había separado de su marido pero que los chicos querían estar con el papá, entonces “tuve que hacer el esfuerzo y juntarme de nuevo, no importaba que yo estuviera mal pero los chicos no” mencionó apelando a la moral compartida.

Esta moralidad que venimos analizando también se ejercía en relación a los hombres presos. De un modo en el rechazo del accionar al que vinculan su encierro como en los fragmentos citados anteriormente. De otro modo, en la enunciación de la resistencia a visitarlos porque esa movilidad implicaba dejar a los hijos solos como señalaba Griselda: “voy a verlo cuando yo quiero, ahora hace mucho que no voy, tampoco puedo dejar a mis hijos solos por ir a verlo”. También cuando se advierte que a las visitas se destinaba parte de los escasos ingresos del grupo doméstico que debían destinarse a los niños.

A su vez las mujeres sufren la ausencia de sus maridos y hacen mucho por ellos¹⁹³. Esta situación desencadena una serie de contradicciones que se hacen presente de manera

¹⁹³ El interrogante por el sufrimiento involucra una pregunta por la interconexión entre lo subjetivo y lo social que busca desandar la dicotomía entre mundo social e individuo (Das 2007, Kleinman y Kleinman, 1997). Los autores consideran el sufrimiento como un aspecto universal de la experiencia humana, relacionado con problemas, cargas o heridas al cuerpo y al espíritu, que los sujetos y grupos tienen que sobrellevar o tolerar (Kleinman y Kleinman 1991). Aquello que genera sufrimiento se relaciona para ellos con las *resistencias* que se presentan al desarrollo de la vida y que impiden alcanzar objetivos, sueños o expectativas individuales y colectivas. Planteado de esta manera, las definiciones se presentan como interrogantes a ser respondidos etnográficamente.

cambiante. Por el lugar preeminente que ocupa la infancia en el orden moral que venimos describiendo, las prácticas de las mujeres-madres son particularmente observadas y criticadas especialmente cuando debían repartirse entre el cuidado de sus hijos y de sus maridos presos. Ante los juzgamientos que tenían lugar, las mujeres se veían en la necesidad de justificar las visitas a la cárcel cada vez que la atención a los hombres tensionaba la representación de sus obligaciones maternas, y esto adoptó distintas formas. En algunos casos, la retribución era una justificación posible: “Es como que voy a verlo porque él a mí cuando estaba me ayudaba mucho, ¿viste?”, hacía referencia Griselda a sus responsabilidades en el mantenimiento del hogar. En otros casos, la forma de hacerlo era apelar a los niños como cuando Pilar afirmaba: “No puedo abandonarlo, es mi esposo, el padre de mis hijos”. Así sopesaba la relación con su pareja en función de su rol materno y la atención que ello implicaba respecto de los niños. De este modo encontraba una salida a la tensión entre una moral que privilegiaba la lealtad entre madre e hijo y que al ejercerse construía como opuesta la lealtad entre ellas y sus maridos.

5.1.4. Nilda, Miguel, Luz y las niñas. “Dejamos la casa vacía en Paraguay” una trayectoria migrante

Nilda y Luz son cuñadas y vivían en la misma casa en “el campito”. Nilda llegó de Paraguay con Miguel (el hermano de Luz) hace tres años y vivían en el barrio desde entonces. Ambos tienen una hija Deby (4 años), pero además ella tiene dos hijas de un matrimonio anterior Ana (15) y Rosa (9) que vivían con ellos. Los suegros de Nilda vivían en Argentina desde hace unos años, cuando vislumbrar mejores condiciones laborales fue uno de los motivos que los había llevado a dejar su país de origen. Esto impulsó a sus hijos que tomaron la decisión de migrar, en el caso de Miguel, junto a su familia. “Fueron viniendo toda la familia. Dejamos la casa vacía en Paraguay” describía Nilda las características de su migración.

¿Porqué podríamos decir que el encarcelamiento representa una experiencia de sufrimiento para las esposas e hijos de quienes son privados de su libertad? ¿Qué crítica Griselda a su compañero por haber sido encarcelado por segunda vez? ¿Qué hace que Mirta se enoje y cuestione seriamente los viajes de Pilar para visitar a su marido preso? Retomando la propuesta de los autores mencionados, encontramos en el *mundo moral local* de nuestros interlocutores (que emerge en particular en torno a la infancia y el cuidado de los niños), elementos para indagar en sus formas de sufrimiento que hablan de un presente, al mismo tiempo que de las aspiraciones de futuro que luchan contra los dolores y privaciones presentes y pasadas.

Cuando Nilda y su esposo llegaron al “barrio” vivían en otro lado, pero tras la oportunidad de vender su casa y comprar un terreno en “el campito” se mudaron allí. Cuando ellos llegaron, el relato de la toma de terrenos, ocupaciones y compra-ventas que describimos en el capítulo 1 integraban las memorias de sus nuevos vecinos. Pepa vivía en el nuevo “barrio” desde “el principio”, había participado de “las tomas” y desde entonces su casa se ubicaba en frente de donde viviría la familia de Nilda y Miguel. La mujer recordaba que de a poco otros paraguayos habían ido comprando lotes y para el momento que hicimos nuestro trabajo ya eran “todos paisano”. Pepa relataba que cuando llegó “la zona estaba re fea, todo monte, nosotros limpiamos todo, trabajamos mucho acá nosotros. Pero con mis paisanos ya. Nosotros abrimos las calles, todo, todo eso”.

Pepa rememoraba el proceso de urbanización desarrollado junto a sus compatriotas:

Nosotros, todo nosotros, nosotros solos nomás, medimos así 10 x 30 y ya está. Algunos que vendieron todo. Los argentinos por ejemplo vendieron todo a los paraguayos. Todo se vendió. Acá estaban primero que vendieron todo. Yo no, porque no tenía (otra) casa. Al inicio chiquitita era mi casa esta, después la ampliamos (Pepa, 50 años).

“Trabajamos mucho por el barrio” señalaba Pepa siempre remarcando las distancias con las dos familias argentinas que habían quedado viviendo allí y que no participaban del trabajo colectivo. Los paraguayos vecinos se habían organizado, cada tanto se reunían “Allá en el fondo, en el fondo se junta siempre la gente para hablar así del barrio”, y entre todos aportaban dinero para concretar las obras necesarias para tener luz y agua, efectuar el trazado de las calles o comprar escombros para mejorar las vías de circulación. “Por eso, muchas cosas faltan para el barrio, pero de a poco vamos a hacer todos. Siempre se sufre para tener algo, pero de a poquito...” reflexionaba Pepa confiada que iban a ir “mejorando el barrio entre todos”. Al igual que sus vecinas, la referencia a “todos” aludía a sus “paisanos”, reforzando los límites del “barrio”, que eran tanto sociales como geográficos, y que como vimos se ordenaba en parte sobre la identidad nacional¹⁹⁴ (Ver capítulo 1).

Luz contaba que sus vecinos eran oriundos de distintas zonas de Paraguay y que antes de llegar al barrio no se conocían, pero que se habían ido “encontrando” y entonces se reconocían “todos paraguayos”. En este sentido acordamos con Sergio Caggiano (2003)

¹⁹⁴ Sergio Caggiano (2003) analiza la relación entre ejes identitarios y fronteras. Al respecto, plantea que en un sentido, muchas veces las identidades parecen ajustarse a fronteras físicas ya definidas, como son las nacionales. Y en otro sentido, son precisamente estos mismos procesos identitarios los que establecen fronteras simbólicas entre los distintos grupos sociales. Sobre esta idea, y refiriendo a lo que sucede en el contexto de Buenos Aires y el Río de La Plata (en su caso enfocado en migrantes de origen boliviano) el autor acuerda con que “entre ciertos inmigrantes se produce un reforzamiento del eje nacional como espacio identitario” (Caggiano, 2003:5).

cuando plantea que “las nuevas condiciones de vida en la sociedad de destino suelen generar en los inmigrantes un remozado sentido de pertenencia nacional” (Caggiano, 2003:5). En nuestro caso esa pertenencia había estrechado vínculos entre “los paisanos” dando lugar a que se organizaran para “mejorar el barrio”. Retomando la tesis de Grimson (1999) sobre la “etnicización en términos nacionales”, Caggiano (2003) acuerda en que una razón fundamental de la conformación de ese proceso es

la posibilidad de construir a partir de ella una *red social* capaz de facilitar la obtención de documentación, vivienda, trabajo, y un lugar como interlocutor de cara a la sociedad receptora (Caggiano, 2003:10. Cursivas del autor).

A la vez, la organización había estrechado lazos entre los vecinos, incorporando este espacio de encuentro y sociabilidad a otros, como la iglesia evangelista a la que iba la familia de Nilda dando continuidad a las prácticas religiosas que compartían en su país, los partidos de vóley que se organizaban los fines de semana en “el terreno del fondo” o la Copa de Leche de Pepa (Ver capítulo 1). En los últimos años habían llegado a El Mate, muchos migrantes dando lugar a “barrios Paraguayos” como los referenciaban quienes no pertenecían a ellos. En la zona se encontraba también el “Centro Paraguayo La Plata” que tenía instalaciones deportivas y se constituía en lugar de sociabilidad.

Luz tenía 21 años, cuando llegó a Argentina vivió en la ciudad de Buenos Aires hasta que quedó embarazada, y como estaba sola decidieron que se mudaría a La Plata para vivir con la familia de su hermano Miguel. La propiedad formal de la casa preocupaba a Luz:

Yo te digo esta no es todavía una casa propia de alguien porque como no tiene documento... no es todavía... por ejemplo mi hermano, es su casa, ¿no? Pero el día que tenga un papel puesto va a ser su casa (Luz, 21 años).

Remarcando las palabras “su casa”, Luz señaló su sensación de inestabilidad al mudarse a esos terrenos que fueron tomados y vendidos sin la documentación que legalmente probara propiedad. Pero como observamos a lo largo de la investigación, la preocupación se fue mitigando con el tiempo, junto a que muchas viviendas comenzaron a ser de material y entre los vecinos iban consolidando la urbanización.

La casa donde vivía la familia tenía dos partes, una de ellas, donde vivían sus siete integrantes, era de madera con techo de chapa y a diferencia de otras estaba pintada. Esta casilla tenía una galería y un pequeño huerto en un costado y al igual que otras viviendas de este tipo los numerosos agujeros entre las tablas de madera se recubrían con una tela aislante. En una de las habitaciones dormían Luz, su bebé y Rosa, que se había apropiado de un sector “decorando” las paredes con dibujos hechos por ella. La otra parte de la

vivienda era de material e iba creciendo en el proceso de autoconstrucción al que se abocaban de igual manera todos “sus vecinos” los fines de semana para erigir sus casas.

“Las mujeres casi todas, las que no cuidan a los chicos trabajan, casi todas trabajan” decía Mirta de sus conocidas paraguayas, y así era en el caso de Nilda. Ella y su esposo trabajaban todo el día. Ella, como la mayoría de sus vecinas, era empleada doméstica en una casa en el centro a la que llegaba luego de tomar dos colectivos. Miguel, como sus “paisanos”, era albañil. Luz también había hecho trabajos remunerados de limpieza y en restaurantes, pero en el tiempo que estuve con ella se quedaba en la casa para cuidar a su bebé. Allí realizaba las tareas del hogar y preparaba la comida. También se encargaba de llevar e ir a buscar a sus sobrinas de la Casita y quedarse con ellas hasta que regresara la mamá. Ella también se ocupaba de retirar la leche de la niña más pequeña en lo de una vecina “manzanera” y los miércoles iba a una de las iglesias evangélicas donde “dan ropa”. De este modo, Luz aportaba a la organización doméstica y participaba de las estrategias de reproducción familiar.

Luz relataba que el papá de su hija “nunca quiso saber nada de ella, nunca vio a su hija así que... es mía, igual Mía también se llama, se llama Mía, solamente mía”. El nombre de su bebé era el título de una telenovela mexicana que veía durante el embarazo, pero el pronombre posesivo, en singular aludía a una mezcla de orgullo y soledad con que vivía su maternidad. El papá de la niña también era paraguayo y por eso planeaba enseñarle guaraní, aunque tras la afirmación, dejó escapar algunas dudas que le generaban tanta incertidumbre como malestar “El papá de Mía no la reconoció ¿pero si ella me recrimina porque no lo busqué?”. La ausencia del papá está presente en el cuidado de Luz por su hija, y volvía en dudas sobre su rol materno. Le gustaba El Mate por las Casitas, a diferencia de Capital donde sólo había guarderías pagas y muy costosas, la joven veía en ellas la posibilidad de mandar a su hija para comenzar a trabajar. Al no requerir una paga, las Casitas posibilitaban acceder a los cuidados, y por tanto se integraban efectivamente a la trama en que se organizaba el cuidado en el barrio, tal como lo desarrollamos en el capítulo precedente.

Luz estaba mucho tiempo en la casa y sus recorridos se ligaban al cuidado de las niñas o a la búsqueda de recursos para la unidad doméstica:

no salgo... cuando salgo a la tardecita voy al super, nada más o a la despensa... los miércoles voy a buscar la ropa y... con Rosa voy a retirar la leche allá los martes... (Entrevista a Luz, 21 años).

Los fines de semana solía viajar a una localidad de la Provincia de Buenos Aires a visitar a sus otros hermanos, a veces la llevaba a Rosa. Ambas tomaban un colectivo, el tren y otro colectivo más hasta llegar a destino. En una ciudad u otra su sociabilidad involucra mayormente a sus “paisanos”.

L: La mayoría de gente que yo conozco (...), casi todos son todos paraguayos

C: Y con los argentinos ¿no se llevan mucho?

L: No es que no nos llevamos pero no nos hablamos mucho. Es que acá en el barrio no hay muchos argentinos. Y... no sé, hablamos, sí hablamos, allá en la otra cuadra hay una persona que son argentinos. Son buena onda, te saludan, por lo menos te saludan... sí hablamos, más que no nos llevamos mal...

C: menos...

L: Como son todos paraguayos acá, nos hablamos entre nosotros

(Luz, 21 años).

“Si estamos entre paraguayos nos hablamos en guaraní” afirmó Luz. Como advertimos en otras familias, enseñar la lengua a los niños era motivo de interrogantes. Algunas mamás se preguntaban si era adecuado porque entendían que podía confundir a los pequeños.

Refiriendo a su sobrina menor Luz contaba:

Enfrente de ella no hablamos mucho guaraní, porque ella ya nació acá y por lo menos si habla guaraní y va a la escuela... no sé si su maestra le va a entender, o sus compañeros, y tratamos, tratamos, pero... Igual van aprendiendo. Porque mi sobrinita cuando ella se ríe, nosotros decimos opucá, entonces la Deby dice... papá, papá en vez de decirle Mía se ríe, le dice Mía opucá. Escucha y va aprendiendo... pero más que no le queremos enseñar se le complique en la escuela ¿viste? Porque no dan guaraní creo acá. (Luz, 21 años).

En el caso de Rosa era distinto, ella había nacido en Paraguay, allá había ido al jardín de infantes y terminado primer grado. Tenía muchos recuerdos, y como su papá vivía allá, había ido a visitarlo durante las vacaciones de verano.

A diferencia de otras familias, en la casa de Rosa había muchas fotografías. Una tarde la niña se sentó a mostrármelas relatando atolondrada, foto tras foto, quiénes eran las personas retratadas. Abuelos, primos, tíos, su papá cuando trabajaba en el campo, ella cuando era más pequeña, algunas de actos escolares y cumpleaños familiares. Las imágenes, y el mismo hecho de contar con ellas daban indicios de una trayectoria familiar de condiciones socioeconómicas más favorables que la de otras personas que hoy viven en la zona. “Esta es la hija de la ex patrona de mi mamá en Paraguay” señaló la niña permitiéndome ver la continuidad en la actividad laboral de Nilda de uno y otro lado de la frontera. “Y este es mi hermanito, se murió, y esta es mi hermana la grande” continuó mostrando las fotos. De este modo otro niño que ya no estaba, se integraba para mí en la historia familiar:

C: Y vos lo conociste a él?
R: No, porque yo no nací todavía
(Rosa, 9 años).

Sin embargo conocía con detalles el accidente doméstico, se lo había contado su mamá, y como observamos en otros casos, la niña se apropió del relato incorporándolo a sus propios recuerdos. Con la ayuda de las fotografías, la niña iba recordando “su país” y las vivencias que las imágenes reproducían se unían a otros saberes, historias y relaciones con que la niña suturaba su identidad nacional¹⁹⁵. De igual modo funcionaban el tereré (que incluso su hermana pequeña sabía preparar), los chipá que cocinaba su mamá y las palabras en guaraní que a veces se le confundían cuando hablaba.

La sociabilidad de la mayoría de los niños del "campito" era diferente que la de sus padres porque al asistir a la escuela y a las Casitas tenían posibilidad de conocer otros niños que no necesariamente eran migrantes, aunque los vínculos en ocasiones eran conflictivos. Una reunión de padres que se había organizado en la Casita para tratar la regularidad con que asistían los niños, su nutrición y escolaridad cambió el eje ante las preocupaciones que empezaron a manifestarse: “mi hijo no quiere ir porque le dicen paraguayo, tiene que ir igual porque siempre va a ser. Tu mamá y tu papá son paraguayos” dio pie un papá y otros lo siguieron: “le dicen paraguaya negrita” “se ríen de cómo habla”. También en la escuela, y luego en la Mesa barrial, “la discriminación” entre los chicos con base en la nacionalidad emergía como tema de atención e intervención de parte de docentes y educadores.

Entre los niños, la nacionalidad trazaba fronteras, que a veces eran poco relevantes e independientemente de su origen o el de sus padres, se reunían a jugar o conversar. Pero otras veces los límites se volvían menos porosos, unos permanecían en “el campito”, otros fuera de ese espacio. En la Casita ser de un país u otro en varias oportunidades dio lugar a insultos e incluso peleas entre los niños que hacía que los demás presentes tomaran posición agrandando la contienda. Las opiniones sobre “los otros” (argentinos, paraguayos y a veces también peruanos) que circulaban entre adultos y niños reforzaban las distancias. Un ejemplo son las opiniones y chismes que esbozaban Sabrina y Pepa desde sus copas de leche que abordamos en el capítulo 1 de esta tesis.

¹⁹⁵ Stuart Hall usa “identidad” para referir “al punto de sutura entre por un lado, los discursos y prácticas que intentan interpelarnos, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de decirse” (Hall 2003: 20). La identificación es pensada por el autor como una construcción siempre en proceso y por ello es condicional y contingente, es decir, sujeta a las situaciones particulares que son posibles por combinatorias contingentes que son a su vez producto de la historia.

Las desconfianzas y temores de los adultos, podían seguir los criterios de nacionalidad y condicionar la espacialidad infantil. Sabina contaba, por ejemplo, que algunos chicos paraguayos iban a veces a su copa de leche pero “es como que no tienen confianza en dejarlos venir, por lo menos acá en mi casa” y la lengua volvía a emerger en las conversaciones

Incluso tienen 4 o 5 años y hablan guaraní. Y los nenes acá, mis hijos que tienen algunos amigos que son paraguayos, les piden que les expliquen qué es lo que ellos dicen. Un poco de traducciones... Sí, a nosotros acá nos pasa que a veces no entendemos. Bueno, mis hijos, tengo el de 3 el de 4 que aprendieron malas palabras en guaraní. Eso lo aprendieron de los nenes... bueno ellos lo aprendieron porque escuchan yo no se los dejo repetir porque no suena muy lindo (Sabina, 29 años).

Nilda ponía muchas restricciones a Rosa, solía tener miedo de que anduviera “sola por la calle” más allá del barrio y era muy cautelosa con los permisos. La mamá valoraba mucho las Casitas al brindar la posibilidad de dejar allí a las niñas mientras ella trabajaba, pero mostró cierto enojo cuando Deby empezó a insultar con malas palabras “eso aprende de la casita” fue su comentario, casi en espejo al de Sabina.

Como abordamos en el capítulo 1 de esta tesis, Rosa, como otros niños que vivían en el “campito” conocía muchos otros niños, iban con ella a la ONG o eran compañeros en la escuela. Fuera del contexto institucional a lo mejor se cruzaban por las calles, o en las copas de leche y comedores, en estos espacios, donde los vínculos quedaban más librados a sus deseos –y posibilidades- los grupos de amistad seguían criterios de nacionalidad. “Todos juegan entre ellos. Somos todos del barrio” afirmó Luz centrando la atención en los niños, aunque reunía en un “nosotros” barrial, como supo aclarar, a quienes habían migrado de Paraguay. Entre ellos “paisanos” se tejen sus redes de ayuda y afectos.

5.1.5. “Ser familia”

“Casa” y “familia” son términos estrechamente relacionados entre sí por quienes se han abocado a estudiar el parentesco o las estrategias de reproducción. También son así enlazados por las personas del barrio, que trazan fronteras –geográficas y sociales- producto y productoras de relaciones de parentesco (Carsten, 2004).

En esta parte del capítulo centramos la mirada en cuatro unidades residenciales para ahondar en la familia en consideración del espacio del hogar y el ámbito doméstico. Analizamos cada una abordando características que les eran particulares, y a su vez, vimos la necesidad de relacionar unas con otras en redes de ayuda. Resultó igualmente

imprescindible ampliar la mirada y poner en consideración las moralidades, afectos, identidades y conflictos que nos remitieron a una dinámica social común que no quedaba en las veredas sino que moldeaba y condicionaba las experiencias de vida de las familias y sus integrantes. No es menor que estas familias se ubiquen próximas en el espacio social y su cotidianeidad tenga lugar en condiciones de pobreza. Entonces, y por todo eso, cada familia no es un mundo, como titulamos esta parte del capítulo, y el desafío a afrontar en consecuencia, es el de tensionar, problematizar e interrogar los límites.

Como también reconoce Sarti (1994) para las periferias de São Paulo, en el barrio la sociabilidad se concentraba en el lugar de vivienda y los lazos eran más estrechos en la red de vecindad. ¿Cómo se delimitan esas redes?. Entre las unidades residenciales que abordamos, el hecho de vivir próximos es significativo pero a esa cercanía se superponían otros criterios. Para Nilda, Miguel y su familia, sus vecinos eran sus “paisanos”. En el caso de las otras tres unidades los lazos más fuertes eran los establecidos con sus parientes, con quienes por encontrarse en las mismas cuadras, compartían la vida cotidiana.

La inestabilidad se presentó como rasgo compartido en las historias de vida de más larga o corta data, donde las mudanzas en busca de mejores condiciones dibujaban recorridos entre países, ciudades y distintos barrios. En el caso de la familia oriunda de Paraguay fue la cercanía de sus “paisanos”, la necesidad de mejoras en “su barrio” y la organización lograda entre los vecinos para alcanzarlas lo que propició la construcción de redes con anterioridad inexistentes entre ellos. En los otros casos los traslados al barrio se realizaron por vínculos de parentesco, la cercanía reforzó redes sociales de apoyo donde la familia extensa, el reconocimiento de lazos conyugales y consanguíneos, fueron significativos en la economía doméstica. Para las mujeres madres, era fundamental el cuidado de los niños brindado en esas redes de parentesco donde la proximidad física habilitaba que los niños estuviesen acompañados por personas en que se confiaba. El sentirse acompañadas, no era menos relevante cuando además esas mujeres “están solas”.

Este era el caso de Griselda, para quien esa condición implicaba malestar y un sentimiento de vulnerabilidad. Los sentidos en torno a la organización doméstica y las estrategias de reproducción familiar, hacían una clara distinción de roles en función del género y en ese esquema si a las mujeres les correspondía cuidar a los niños y ocuparse de las tareas domésticas, a los hombres atañía asegurar la satisfacción de necesidades y la protección de su familia. Además, se consideraba que la vida debía resolverse al interior de la unidad doméstica: “Ando medio enferma, y no puedo enfermarme con tantos chicos, encima estoy

sola” evidenciaba Griselda todas las responsabilidades que sentía recaer únicamente sobre ella. Sostenemos, sin embargo, la necesidad de “sacar la experiencia materna del aislamiento de la familia conyugal y situarla dentro de las redes sociales que sobrepasan la unidad doméstica” (Fonseca, 1997). Así podremos sopesar las relaciones que contribuyen a la vida familiar donde los lazos consanguíneos recobran valor. Por un lado, Mirta y su esposo siempre habían estado para lo que necesitaran, ambas mujeres sabían de su mutua incondicionalidad y principalmente respecto de los niños. Por otro lado, a pesar de las peleas y distancias que Griselda mantenía con sus hermanos varones, no dudaba que la ayudarían con los arreglos de su casa ni que la protegerían: “a mí no me van a tocar, me llegan a hacer algo y saltan todos, mis hermanos, mi cuñado, todos”. Esta frase, enunciada mientras refería a una pelea que había tenido con otra mujer del barrio, nos remite a la potencialidad de la violencia como modo de resolución de conflictos, y como un modo de “hacerse respetar”¹⁹⁶. La necesidad de protección que encontraba en sus parientes hombres para esas situaciones, no era tal cuando pensaba en otros cuidados, aquellos que debía tener para afrontar el día a día de su hogar: “Yo tengo que cuidarme porque estoy sola con los chicos, nosotras tenemos esa fuerza” dijo profundizando la marca de género: “los hombres no, son más quedados” agregó vigorizando aquella distinción que reconocía particularmente en su hermana. Mirta sabía que en su casa las presiones por el bienestar de la familia se compartían con su esposo y eso no era un dato menor. Podían repartirse algunas tareas de cuidado de los niños, de las que también participaban todos los hijos, pero sobre todo, ambos podían intervenir en la resolución de la economía doméstica (los hijos tenían que estudiar, que “ser chicos” y eso para la mujer excluía que realizaran tareas remuneradas). Sin embargo, no siempre había trabajo en la construcción, y casi nunca el dinero era suficiente para cubrir los gastos de su amplia familia, entonces entre los dos “se las ingeniaban”, y Mirta era quien tenía la paciencia y perseverancia que muchas veces resultaban imprescindibles para concretar los trámites que permitirían a la familia acceder a los derechos otorgados por las políticas públicas. La mujer, al igual que sus vecinas, enunciaba su imposibilidad de ausentarse de la vivienda cuando debía cuidar de tantos niños pequeños, por eso los emprendimientos económicos que la ocupaban se llevaban adelante desde su casa.

Como vimos, las estrategias de reproducción de las unidades residenciales involucraban a otras que por vínculos de distinto tipo integraban sus redes sociales de apoyo. También

¹⁹⁶ El papel de la fuerza física en relación al respeto como forma de intercambio simbólico entre hombre de sectores populares fue abordado en profundidad por Fonseca (2004).

participaban de esas estrategias las organizaciones sociales e instituciones, mayormente las ubicadas en el territorio y por tanto (al menos en principio) más accesibles (Ver capítulo 4). En los últimos años, el Estado estaba presente de nuevos modos en las unidades domésticas a través de políticas públicas de satisfacción de derechos como la Asignación Universal por Hijo o los planes alimentarios que eran valorados en tanto “cobros” al posibilitar adquirir objetos acorde a sus deseos y criterios o “salir a pasear”.

Entre posibilidades y deseos, vemos que ser pobre bosquejaba determinados recorridos en el espacio urbano. En ocasiones podemos encontrar relaciones entre la movilidad geográfica y las sociales ascendentes, como había ocurrido en la familia de Nilda y Miguel desde que en Argentina decían vivir mejor. El desplazamiento de un país a otro había posibilitado para ellos condiciones de vida más favorables. Sin embargo, desde otra perspectiva, podemos advertir que se trataba de recorridos trazados, persistentemente, en las periferias socio-urbanas.

5.2. Epílogo: “Lo que toca, toca, la suerte es loca”

Una niña repetía la frase mientras repartía cartas a todos los presentes. El cantito aprendido en el jardín de infantes, buscaba la conformidad de los niños mitigando potenciales quejas ante la imposibilidad de elegir, y lo mismo practicaba la niña con nosotros. Los chicos en general tienen menos posibilidades de elección que otras personas, la autoridad etaria se impone distribuyendo aleatoriamente: “da igual, si son chicos”, “que no me venga con caprichos”. La practicidad, subestimación o minimización del deseo, priman en esas frases.

Si la repartija de vidas fuera azarosa como la de las cartas, puede que acordemos con Griselda cuando luego de contarnos una de las muchas partes “tristes” de su trayectoria vital nos explicó: “es la vida que toca vivir”. Pero ella tampoco se resignaba a ese supuestamente azaroso destino, y como contamos, se enojaba cuando veía que sus hijos “viven mal” y le recordaban su (“poca”) infancia. Quizás dejemos un espacio a la “suerte” -ese mote tan usado cuando no encontramos explicación posible para el acontecer de algunas situaciones- en aquella frase de “la suerte de dónde vinimos a nacer”. Sin embargo sabemos que la vida de una persona está en relación a su posición social. La desigualdad entre posiciones traza caminos divergentes, fragmenta instituciones y ciudades, delinea sentidos, gustos, prácticas, dibuja trayectorias y señala.

Iniciamos este capítulo transformando en pregunta aquella afirmación que sostenía que “todo viene de la casa” para situar en tiempo y espacio a “la familia” que es tantas veces identificada como el origen y que luego, dando continuidad a una misma e inequívoca trayectoria, explicaría también a hombres y mujeres adultas. En esa relación causal, que también reconocimos en los comentarios de los vecinos y en algunos argumentos provenientes de quienes trabajaban con los niños en el barrio, se pierde de vista que cada familia no es un mundo.

Por un lado, que la familia es en el mundo, en cada mundo en particular (Geertz, 1996), puede verse con claridad cuando indagamos aquellos sentidos y moralidades que se producen y reproducen de manera situada y relacional, y donde las posiciones sociales condicionan y limitan las experiencias de sus miembros. Consideramos que las unidades residenciales, aquello que sucede a “su interior”, no pueden explicarse por si mismas. Por eso privilegiamos estos enfoques que visibilizan los vínculos que se establecen entre familias, vecinos, instituciones y con el estado en sus múltiples formas. Y sostenemos a la vez una perspectiva que mira en las familias su anclaje territorial y su posición en el espacio social así como los sentidos, moralidades y afectos que la constituyen.

Por otro lado, hay otra cuestión condensada en la frase del título de la sección, y es que justamente por su teleología, invisibiliza los procesos y posibilidades de acción que las personas y en particular los niños tienen. Y que ese abanico de posibilidades se asocia a posiciones socioculturalmente disponibles que pueden integrar la experiencia infantil en el marco de unas determinadas condiciones estructurales de existencia.

Así posicionados consideramos relevante mirar de cerca y de dentro las unidades residenciales de las que luego nos distanciamos para incorporarlas al análisis que las aleja de su unicidad. La casa que habitan los niños constituye uno de los nodos centrales de su trama de sociabilidad y afectos (trabajada en el capítulo 1). Este espacio de referencia involucra un conjunto de relaciones. Se presenta como un ámbito de límites variables, como unidad de producción y reproducción de sentidos y de vida, como ámbito de cuidado de los niños, y como locus donde el parentesco *se hace* (Carsten, 2004). Acordamos con otros autores que los límites de la casa son porosos, permeables (Fonseca, 1995; Thomassim, 2007 entre otros), se hacen más débiles para algunas personas, y entre algunas viviendas, y son también en esos espacios lábiles de relaciones entre casas donde hay producción y reproducción, donde los niños crecen y configuran –en parte- su infancia.

Como detallamos, las estrategias de reproducción familiar en buena medida se afrontaban desde cada unidad residencial aunque no de manera independiente. La economía familiar era diferente en cada unidad y en todos los casos involucraba de distintos modos a todos sus integrantes. Los que trabajaban fuera de la vivienda a cambio de dinero siempre fueron los adultos. Las mujeres realizaban tareas domésticas en otras viviendas, o llevaban adelante de manera intermitente otras actividades (ejercicio de la prostitución, emprendimientos productivos de venta de comida, entre otros). Los hombres trabajaban en la construcción. Los niños al asistir a las Casitas, al comedor de la escuela y de la iglesia o al buscar la merienda en las copas de leche contribuían a la economía doméstica. Estas instituciones cuidaban de los niños y al hacerlo aportaban también a sus familias (Ver capítulo 4). Los derechos que se hacían efectivos a través de la AUH, las pensiones no contributivas o los Programas de Seguridad Alimentaria representaban un importante, y sobre todo previsible ingreso monetario a las viviendas.

En dos de las familias que abordamos eran las mujeres adultas y madres quienes se responsabilizaban por sus hogares porque “sus” hombres estaban presos. Ellas se ocupaban de la casa y los niños, y también de sus maridos, lo que generaba malestares encontrados que como vimos, Griselda y Pilar resolvían de formas distintas. Estos miembros ausentes estaban a la vez presentes en sus unidades residenciales, y en las ajustadas economías, su condición repercutía sobre todo el grupo familiar.

Aunque no fuera igualmente considerado como “ayuda” en todos los casos tanto las relaciones entre diversas unidades residenciales, como aquellas establecidas con agencias estatales, instituciones y organizaciones sociales, integraban las estrategias de vida. Estas redes como mencionamos, se situaban mayormente en el barrio y por tanto (al menos en principio) eran más accesibles para quienes vivían en él (Ver capítulo 4). En el barrio la sociabilidad se concentraba en el lugar de vivienda pero también seguía los lazos más estrechos que se consolidaban entre vecinos. Las unidades residenciales que presentamos en la primera sección del capítulo nos remiten a dos formas principales de lazos entre las casas y familias que integran la dinámica del “barrio” de los niños. Una, organizada a través de los vínculos de parentesco: tres de las familias que trabajamos además de vivir próximos estaban emparentados entre sí. Y dos, enlazada a través de los vínculos de nacionalidad y paisanaje por mayoría de migrantes paraguayos que habitaban “el campito”, y que se reforzaron a partir de una trayectoria compartida en la toma de terrenos y la posterior organización para conseguir la mejora en las condiciones urbanas de su “barrio”.

Las historias de vida de Griselda, su hermana Mirta y su cuñada Pilar, cuyas familias se enlazaban en torno al parentesco, tenía puntos comunes. En las movildades familiares los recuerdos apelaban a un momento en que estuvieron “mejor”, un pasado más próximo de peores condiciones cuando eran niñas asociado al desempleo, separación o enfermedad de los padres al que referían como de “poca infancia”, y la situación de los últimos años que era vivida en comparación, como más favorable.

Si bien la falta de dinero era una preocupación constante, los adultos distanciaban las condiciones socioeconómicas de su infancia con el pasar de sus hijos en el período de nuestro trabajo de campo. Ninguna de estas familias dejó de vivir en la inestabilidad y en las carencias que imponían el vivir en condiciones de pobreza, pero reconocían una relativa mejoría. Esto en tanto sus integrantes no salían a pedir o a cartonear como sí habían tenido que hacer antes, incluso cuando ellos mismos eran niños, no “viven de prestado” sino que tenían su propio terreno con casa o casilla que podían arreglar, ya no estaban en “la 90”, aquel territorio fuertemente estigmatizado donde “los nenitos andan descalzos y no tienen qué comer” como decía una niña señalando a quienes tenían aún menos que ella. Además, los hijos ya habían pasado el nivel educativo que sus padres habían alcanzado e incluso próximos a finalizar los estudios secundarios, los mayores tenían expectativas de continuar una formación universitaria o ingresar a la policía¹⁹⁷.

Las evaluaciones de su historia tenían muy en cuenta los recorridos propios, y las explicaciones a su “escasa” infancia solían relacionarse a la precariedad de sus hogares culpabilizando a los progenitores. Casi no había mención en su relato al momento histórico de nuestro país en que fueron niños¹⁹⁸, como tampoco un análisis de las condiciones históricas, políticas y económicas que diera lugar a su problematización. Sus relatos no hacían referencia a las posibilidades de acceso a derechos que en los últimos años habían beneficiado a amplios sectores sociales, y que aunque no fueran enunciados como tales, se hacían efectivos cada mes con el cobro de la AUH o “las tarjetas” por ejemplo.

¹⁹⁷ El ingreso a las fuerzas de seguridad como posible trayectoria laboral para los jóvenes de sectores populares es analizado por Bover Tomás (comunicación personal).

¹⁹⁸ Las tres mujeres habían nacido a inicios de la década de 1980, Griselda, la más pequeña entre ellas en 1983. Es decir que su infancia transcurrió entre el retorno a la democracia tras la última dictadura militar y la década de 1990 que en Argentina fueron los años de acentuación de los efectos del giro neoliberal de los gobiernos de turno. Para entonces en el país constaban altas tasas de desempleo, se produjo la privatización de empresas estatales así como el cierre de numerosas industrias y tuvo lugar un corrimiento del estado en lo que a políticas sociales y redistribución de ingresos concierne. Estas medidas entre otras provocaron la profundización de la desigualdad social, dejando a un gran porcentaje de la población viviendo en condiciones de pobreza y precariedad.

Para otras familias, como la de Nilda, Miguel, Luz y las niñas, las redes organizadas en torno a la identidad nacional cobraban mayor relevancia en su cotidianeidad. Para ellos, el desplazamiento de un país a otro había posibilitado condiciones de vida más favorables. Esto en tanto reconocían fuertes contrastes entre Paraguay y Argentina, y de este lado de la frontera Nilda, su esposo y Luz habían “encontrado” trabajo, mencionando además que “acá tenés muchas ayudas” cuando referían al acceso gratuito a la educación primaria para Rosa y a la guardería para la niña más pequeña.

Un rasgo compartido entre todas las familias, relacionado también a la inestabilidad de las condiciones económicas de vida fueron las constantes mudanzas. Recorridos entre países, ciudades y distintos “barrios” fueron realizados por el grupo o momentáneamente por alguno de sus miembros en busca de mejoras. Así, los destinos, enfatizando lo mencionado con anterioridad eran aquellos donde había “parientes” que pudieran brindar alguna ayuda.

En el caso de la familia oriunda de Paraguay el barrio donde los conocimos no fue su primer destino en Argentina sino que habían llegado aquí por la disponibilidad de terrenos. Las relaciones establecidas con sus paisanos que también llegaron a vivir al “campito” dieron lugar a vínculos entre quienes podían hablarse entre sí en guaraní y preparaban ciertas comidas que eran “típicas de Paraguay” reforzando así su identidad nacional. Cuando llegaron, la necesidad de urbanizar “su barrio” motorizó una organización entre los vecinos que a su vez propició redes entre ellos con anterioridad inexistentes. En los otros casos los traslados al barrio se realizaron por vínculos de parentesco con quienes ya residían allí y la cercanía reforzó las redes de apoyo donde la familia extensa, el reconocimiento de lazos conyugales y consanguíneos, fueron significativos en la economía familiar y la organización doméstica.

Desde otra perspectiva, cabe mencionar que la territorialidad de las redes de parentesco en un caso, y paisanaje en otro, re-crea a su vez la segmentación social y desigualdad urbana. En ambos casos, la relativa movilidad social ascendente que reconocían, también se trazaba en la geografía del barrio (Bourdieu, 2002). Sin embargo, si lo miramos desde otro punto de vista podremos apreciar que son caminos siempre dibujados en las periferias. Por un lado, en las afueras de la ciudad donde los servicios precarios, el valor de la tierra y las relativas grietas de control estatal abrían expectativas a la ocupación de terrenos y operaciones no formales de compra-venta a quienes no poseían otras opciones de vivienda. Y por otro lado, vemos que todas estas familias siempre se ubicaron en una posición de desigualdad negativa respecto de otras en términos de clase.

Esas redes integran las estrategias de vida de las familias y la sociabilidad de los niños trasciende el ámbito doméstico siguiendo esas relaciones. A su vez, el movimiento, los tiempos fuera de sus casas (más extensos que los de sus mayores) y la flexibilidad de los límites de otras viviendas les otorga a los niños un rol fundamental en la consolidación de esas relaciones y por tanto en la dinámica y organización de cada grupo residencial.

El lugar reconocido a los adultos respecto a la experiencia infantil, los cuidados y atenciones brindados es uno de los planos en que se juegan las moralidades. Son ellos quienes tienen que “salir por los hijos”. Esto es así principalmente para las mujeres como ya abordamos anteriormente en esta tesis, pero también para los hombres. Los sentidos en torno a la paternidad ubica en los hombres-padres la responsabilidad de brindar alimento para la familia, además de protección y poner límites a los hijos. Sobre ellos recaen ciertas responsabilidades y expectativas que por ejemplo en el caso de Luz permanecen en el plano del deseo porque el papá de su hija “No, nunca quiso saber nada de ella”. Esos criterios forjan reproches y juzgan negativamente a los hombres ausentes de su rol paterno. Así por ejemplo entre quienes cayeron presos su accionar se recrimina en función de los niños “Si quisiera a los hijos no hubiera hecho lo que hizo y hoy estaría con ellos”. Como vimos, esto es así por “perderlos” como por destinar a los hombres parte de los escasos recursos con que cuentan los hogares.

Las trayectorias familiares que relatamos configuraban entre los adultos un lugar para quienes transitaban la infancia que debía contrastar con la propia. De manera complementaria las condiciones de pobreza en los barrios igualmente pobres en que vivían, sin infraestructura pública que cuidara de los niños habían contribuido a sus “escasas infancias”. Ahora que eran adultos deseaban otra niñez para sus hijos y para ello sostenían que debían asumir su cuidado. De este modo, “estar”, “ver” o “salir por ellos” se presentaban como ineludibles para que los niños estuvieran acompañados, y por tanto “vivan bien” y tengan infancia. La posibilidad de jugar, de ir y venir, de que estén entre chicos eran actividades que buscaban propiciar.

La centralidad de los niños en el hogar, en la organización de tiempos y espacios, también lo era en términos afectivos. En las familias donde las mujeres pasaban muchas horas del día en su vivienda, los hijos por un lado eran una valorada compañía, pero por otro lado, sus demandas de atención y cuidados eran referidos como impedimentos para realizar otras actividades. Las tareas podían compartirse cuando los hombres integraban la cotidianeidad de la unidad residencial, entonces se reformulaba la distribución responsabilidades.

En todos los casos los niños participaban de la organización doméstica principalmente ayudando en las tareas del hogar y colaborando en el cuidado de los hermanos menores. Estas tareas recaían sobre ellos en distinta medida dependiendo de la configuración familiar, la cantidad de integrantes o los recursos con que contaban para evitar que los niños las desarrollaran. También variaban con la edad y el género, siendo las hijas más grandes en quienes recaían mayores responsabilidades (Ver capítulo 2).

El límite entre tareas y juegos muchas veces se disolvía entre los chicos que ayudaban jugando, otras veces eran tensionados y buscaban eludir obligaciones para estar entre niños y jugar; la calle ofrecía esta posibilidad. La asistencia a las instituciones, daba lugar a otros tiempos y actividades y justamente por eso se debatían con las necesidades del hogar revelando el importante papel que los niños desempeñaban en su reproducción.

Las relaciones al interior del hogar y los roles de sus miembros configuran algunos de los lugares sociales disponibles en ese ámbito para los niños que analizamos en el capítulo 2. Esos roles en distintas combinaciones participan en la configuración de su experiencia infantil y por tanto en su producción social como personas. Desde la perspectiva de los adultos que fueron nuestros interlocutores, en parte, las infancias y trayectorias de vida de los niños dependían de esas posiciones que se habilitaban en su biografía y que en buena medida se vinculaban a los adultos del hogar y su desempeño como cuidadores. Así eran cuestionados aquellos adultos que no “veían por los hijos” obligando a los niños a responsabilizarse de su propio cuidado, a realizar las tareas del hogar (no sólo ayudar) y a quedar al cuidado de los menores. También se cuestionaba que no se atendiera especialmente a las niñas más grandes o que tantas obligaciones impidieran a los niños jugar. Si ocurría al revés, entonces los adultos eran calificados como “buenos cuidadores”, los niños “tenían infancia” y forjaban esos “buenos recuerdos” tan anhelados. Entre estos extremos se ubicaban las concretas trayectorias familiares y biografías infantiles.

Para finalmente cerrar este capítulo y retomando el título de este epílogo cabe decir que el proceso de producción social de la infancia no es azaroso. Habitar la periferia socio urbana donde se concentra un conjunto de desventajas -servicios deficientes o de peor calidad que los del “centro”, instituciones educativas y de salud valoradas negativamente, accesos restringidos a espacios de esparcimiento y culturales, zonas desprotegidas o en connivencia con la policía para la realización de actividades delictivas-, ubicarse en los sectores más empobrecidos de una sociedad altamente desigual y vivir siempre en peores condiciones que muchos otros, vincularse con el mercado de trabajo de manera inestable y precaria o

presentar experiencias educativas interrumpidas vividas muchas veces como fracasos, son algunos rasgos del contexto social en que se forjan las trayectorias personales. Habilitan así determinados recorridos y en ellos se encuentran fuertes obstáculos para reformular las condiciones que los forjaron.

Este proceso de producción social de las infancias no está regido por el azar. Como vimos, las posiciones disponibles no son las mismas para todos los niños ni serán ocupadas del mismo modo por todos ellos, y aquí es donde cada caso puede abordarse en su particularidad. No obstante, sólo para situarlo en los sentidos socialmente compartidos acerca de la infancia, de las posiciones que esos niños pueden ocupar y los aprendizajes que al ejercer esas posiciones los niños “se enseñan” “el mundo” que los antecede, siendo partícipes al hacerlo, del mismo proceso de producción.

Conclusiones

“Todo universal se funda en un acto de exclusión” afirma Žižek en el epígrafe con que iniciamos el capítulo 3 de esta tesis. Allí analizamos lo certero de su reflexión cuando la infancia es aquello que se pretende universal. Su uso en singular nombra, y hacerlo recrea y legitima, una idea de infancia. Esta ilusión de universalidad que se funda en un proceso de construcción de hegemonía, conlleva grandes y diminutos actos de exclusión de los modos concretos y particulares en que las experiencias infantiles se producen socialmente en nuestra contemporaneidad. Esta tesis buscó analizar las experiencias infantiles urbanas de quienes eran niños en un barrio de La Plata, constituyéndose en un esfuerzo por comprender la producción social de las infancias –en su pluralidad y particularidad–.

Hacer foco en el espacio posibilitó construir una mirada relacional y situada que dio lugar a un posicionamiento metodológico y teórico fundante de nuestra investigación. Reconstruir la espacialidad infantil se presentó como una herramienta etnográfica para conocer nodos y trayectos que los niños “andaban”, las tramas de relaciones con múltiples personas que allí tenían lugar, tanto como las prácticas y sentidos que participaban de –y forjaban– su cotidianeidad. La dimensión espacial se presentó como una vía para conocer las vidas de los niños sin realizar previamente un recorte, sino más bien atentos a su andar. La espacialidad infantil permitió problematizar las clasificaciones etarias, los múltiples sentidos, moralidades y afectos asociados a la categoría infancia, la organización del cuidado y las dinámicas familiares de las que los niños formaban parte. Cuestiones a través de las cuales pudimos analizar a su vez, su construcción de los espacios urbanos.

Una de las particularidades del barrio El Mate, era su heterogeneidad social y urbana. Esta característica dio lugar a interrogantes sobre la relación entre espacio y sociedad. Analizada largamente desde los estudios urbanos, incorporamos a la reflexión el clivaje etario (como ya habían realizado autores antropológicos clásicos y se venía desarrollando desde el campo de la geografía), y enfocamos la mirada en un mismo espacio geográfico que dejaba próximos entre sí, a familias y personas distantes en el espacio social.

En este espacio de conclusiones, nos proponemos volver sobre los objetivos planteados al iniciar el recorrido de esta tesis y dar cuenta de los avances alcanzados en torno a cuatro temas fundantes de nuestra investigación: infancias, espacios, diferencias y desigualdades. Nos dedicaremos a ellos para luego exponer algunos interrogantes que dan pie a futuras

investigaciones.

1. Infancias

Quiénes eran niños y qué implicaba serlo lejos de ser pre-supuestos fueron preguntas de partida de esta investigación. Desde el barrio y los modos de habitarlo analizamos cómo era el procesamiento sociocultural de las edades y reconstruimos la lógica de clasificación etaria que permitió interpretar el lugar social de la infancia en ese contexto y cómo eran vividas esas posiciones entre las personas con quienes trabajamos (Capítulo 2). Si bien la edad medida en años calendarios podía constituirse en una referencia, no era este criterio el que primaba para delimitar las categorías. Siguiendo el curso de la vida, bebés y nenes eran los “chiquitos”, luego niños, adolescentes, jóvenes, adultos y viejos completaban el trayecto. En cada momento se habilitaban intereses, actividades, responsabilidades y cada uno involucraba cuidados que se extremaban entre los más pequeños, y se modificaban al crecer a la par de una mayor autonomía.

Más allá de dar cuenta de rasgos que describiesen cada etapa vital, resultó esclarecedor enfocar las relaciones y los lugares ocupados por unas personas respecto de otras donde se ponía en evidencia la performatividad de la edad. Y donde pudimos advertir que el tránsito por los grados etarios implicaba cambios en las posiciones relativas y en los vínculos entre pares y con quienes eran menores y mayores.

La experiencia infantil se delimitaba en relación a quienes no eran niños y su infancia se construía desde algunos sentidos, afectos y moralidades que entre nuestros interlocutores se asociaban a ese momento vital. En buena medida, las concepciones de infancia en que crecieron los niños fueron de carácter normativo figurando, como mostramos, un lugar social para la infancia (Capítulo 3). Esas representaciones movilizaban el trabajo desde las instituciones cuando ante sus estudiantes, pacientes o los chicos que iban a la ONG, los trabajadores manifestaban la necesidad de “hacer algo” para que los chicos “tengan infancia”. Los padres y madres por su parte, decían “enojarse” cuando veían que sus hijos “no vivían bien”. En ambos casos, los adultos reconocían las distancias entre sus anhelos e ideales y “lo que hay” que era vivido a menudo con malestar, incomodidad, desilusión y a veces resignación. En esos desencuentros en que los modelos devenidos hegemónicos no daban cuenta de las infancias de “sus” niños se forjaban representaciones que venían a resolver las tensiones. Adjetivar el sustantivo o agregar una aclaración que describiera lo “particular” de esas “otras” infancias eran estrategias que “salvaban” las distancias.

Las infancias de los niños se producían en esas tensiones entre representaciones, prácticas institucionales y formas de organización doméstica que en la relación, también modelaba el lugar de los adultos. La infancia se figuraba a partir del juego, ir a la escuela y vivir en familia y los niños eran caracterizados como un tipo de personas particulares, inmaduras y en desarrollo que debían ser cuidados. En ese marco, la familia (y la maternidad) como lugar privilegiado de cuidados ocupaba un lugar central en asegurar que ese período de la vida sea “contenido” en condiciones económicas, de higiene, salud y afecto “adecuadas”. Es decir, que lograra asegurar ese “mundo de la niñez” donde prime lo lúdico, la alegría y la ausencia de preocupaciones y responsabilidades. De este modo el vínculo de cuidado hacia los niños, sea por realizarlo o no, se presentaba como uno de los ejes principales en torno al cual se construía el espacio moral, en que se distribuían posiciones y jerarquías.

A lo largo de la tesis vimos que el espacio y el tiempo forman parte del procesamiento sociocultural de las edades en tanto ciertas espacialidades y temporalidades se prevén y consideran adecuadas (o no) para cada grupo de edad (Capítulos 1 y 2). Desde esta visión normativa, la infancia se vincula al ámbito doméstico del hogar y a una serie de instituciones “para niños” donde en mayor medida las relaciones se producen entre pares y devienen “propicios” al contar con una mirada adulta que los cuida. La “insularización de la vida infantil” (Zeihner, 2003) se presenta como una figura prototípica de la espacialidad infantil hegemónica contemporánea que como vimos da cuenta sólo parcialmente de la experiencia urbana de los niños de El Mate con quienes trabajamos. El análisis de su espacialidad fue revelador en este sentido.

2. Espacios

Uno de los objetivos específicos de esta investigación fue conocer los usos y representaciones del espacio urbano de los niños y niñas de El Mate. Desde las concepciones teóricas adoptadas trabajamos con la noción de experiencia urbana. Vimos a lo largo de esta tesis que las espacialidades de los niños, y con ella su sociabilidad, se configuraba de distinta manera en la intersección entre clase, edad, género, nacionalidad y territorio. Respondimos así otro de nuestros objetivos específicos al ahondar en la incidencia de estos clivajes y abordar a partir de la etnografía las lógicas de interseccionalidad que operaban en esas específicas experiencias (tema que retomamos en el próximo apartado de estas conclusiones)

La experiencia espacial de los niños la representamos como una trama de relaciones que se

superpone a la geografía. Se hacía más densa en aquellos puntos estratégicos que reconocimos como nodos, como sus viviendas y “barrios”, y se distendía en sus recorridos, para volver a condensarse en las instituciones y organizaciones que participaban de su cuidado, y que junto a los anteriores eran los principales espacios de sociabilidad (Capítulo 1).

Proponemos retomar esta espacialidad infantil a partir de tres ejes. En el primero, enfocamos las representaciones y usos del espacio entre los niños. Luego profundizamos en la relación identificada entre territorio, clase y sociabilidad y en tercer lugar incorporamos a las instituciones.

a) Representaciones y usos infantiles del espacio

Como mencionamos antes, los “barrios” se presentaron como nodos centrales de la espacialidad infantil. Los “barrios” de los niños se superponían de manera aproximada a la cuadra en que se ubicaba su vivienda y representaban los límites del territorio autorizado para “andar”, donde eran “todos conocidos”. Mientras estaban en sus “barrios” los niños pasaban muchas horas en los espacios públicos “callejeando”. Esta práctica era característica de la etapa vital que transitaban y resultaba atractiva para los niños que preferían “salir” a quedarse en sus casas.

En esa experiencia de “andar el barrio”, los niños tenían posibilidades (no irrestrictas) de optar, definir y organizar qué hacer, dónde, con quiénes y cuándo, ejercitando autonomía al tomar decisiones. Su uso del espacio habilitaba lo imprevisto en las vivencias del cotidiano y en los vínculos que allí podían establecerse, dando lugar a aprendizajes y habilidades que eran valorados positivamente tanto como incentivados en algunos espacios formativos. Desde miradas normativas de la infancia este rasgo de la experiencia espacial se consideraba inadecuado para los niños cuando “la calle” condensaba características negativas para este grupo etario. A partir de esa concepción, asegurar la presencia de los niños en las instituciones y hogares, mantenerlos “puertas adentro”, era cuidarlos. Desde otra perspectiva sin embargo, “callejear”, a diferencia de las ideas asociadas a “la calle” tenía restricciones geográficas y temporales para los niños y estaba estrechamente asociado a las relaciones sociales del “barrio” y al conocimiento mutuo que daba lugar a un cuidado del que “todos” participaban cuando las mismas dinámicas de estar al tanto de lo que pasaba, (práctica compartida entre sus habitantes) reparaba en los niños.

En compañía de alguien mayor la espacialidad infantil podía ampliarse con las posibilidades de recorrer otros lugares más alejados en el barrio y eventualmente en el Casco Urbano. Las relaciones que en muchos casos se establecía con hermanos o primos adolescentes y jóvenes a quienes se encomendaba el cuidado de los niños, contribuían a que la espacialidad infantil adoptara otras características, incorporando espacios de sociabilidad con mayores no adultos y el accesos o aproximación –que tendrá distintas características- a los intereses, ocupaciones y prácticas de sus mayores. Este rasgo de su socialización tensiona la “insularización de la vida infantil”, tanto como la idea de gradualidad en que las experiencias de vida se sucederían en una secuencia determinada acompañando el crecimiento y desarrollo de las personas

Con el paso del tiempo y los cambios de posición de las personas en la estructura etaria, la experiencia urbana se modificaba aunque buena parte de su cotidianeidad para las personas con que trabajamos seguía teniendo lugar en el barrio. La “ciudad” era para muchos habitantes de El Mate aquella a la que tenían que desplazarse y para la mayoría de ellos esto no se modificaba con la edad.

b) Territorio, clase y sociabilidad infantil

Al regresar a sus casas todos los niños encontraban a sus familias y cada una de distinto modo constituida, se presentó como un ámbito fundamental de socialización, que como vimos, requiere abordarse desde su posición en el espacio social y desde las tramas de relaciones que son habilitadas por –y habilitan- sentidos y afectos comunes (Capítulo 5). Las estrategias de reproducción de sus miembros dependen en mayor medida del grupo residencial donde se presentan para sus niños una espacialidad y ciertas condiciones materiales, disponiendo roles y adjudicando responsabilidades (Capítulo 2). Las familias con que trabajamos viven en condiciones de pobreza y eso modela su cotidianeidad marcada por la precariedad e inestabilidad. Sobre los adultos (y principalmente en las madres) recaen las mayores responsabilidades en el cuidado de los niños. Esto implica en los casos que trabajamos, numerosos esfuerzos por alejarse de sus propias trayectorias buscando forjar otras (mejores) para sus hijos. Empresa de enorme dificultad desde los mecanismos de reproducción social en marcha donde las políticas públicas de los últimos años, si bien relevantes, no alcanzaron semejante objetivo.

Aunque reconocían mejoras relativas en sus condiciones de vida, las familias con que trabajamos, nunca dejaron de vivir de manera precaria. La pobreza se hacía sentir como

una preocupación constante en el escaso dinero y en ello la imposibilidad de generar condiciones de vida sin tanta “necesidad”. Las trayectorias familiares eran narradas en términos de una movilidad social ascendente. En todos los casos las “mejoras” se asociaban a acciones individuales (esfuerzo, “rebusque” trabajo) o también colectivas (ayudas entre parientes, organización entre vecinos) y para quienes habían migrado desde países limítrofes se asociaba al proceso migratorio. Las personas contrastaban su situación con un pasado reciente en que habían vivido épocas “muy difíciles” y “tristes” y esa comparación remarcaba las mejoras en torno a distintos temas: la actividad económica desarrollada (mayores opciones de trabajo, actividades laborales consideradas más prestigiosas y dignas, o en mejores condiciones), el lugar de residencia (traslado a zonas valoradas más positivamente, con acceso a infraestructura y servicios, menos homogéneas en términos de pobreza), acceso a la tierra o vivienda (posesión, tipo de materiales), acceso a políticas públicas (nivel educativo alcanzado, salud, políticas sociales). En ambos momentos, tanto en aquel pasado narrado como durante nuestra investigación se reproducía la posición relacional de desigualdad en que las familias ocupaban igualmente el extremo inferior de la distribución de ingresos y sus vidas transcurrían en condiciones desfavorables y de desventajas.

Para quienes vivían en condiciones de pobreza, y en mayor medida para los niños y mujeres su cotidianidad estaba fuertemente localizada en sus barrios. En esos territorios, la proximidad en términos de clase habilitaba y estrechaba entramados de sociabilidad entre ciertas familias. Las trayectorias comunes daban lugar a experiencias más o menos compartidas de ciudad, laborales (o de desempleos), educativas, de salud y familiares desde semejantes posiciones sociales que eran significativas en tanto organizadoras de sentidos, moralidades y afectos (Fonseca, 2005).

A partir de los espacios y relaciones de los niños, reconstruimos los procesos de socialización (otro objetivo específico de este estudio) entendiendo que al hacerlo, pusimos en evidencia el activo papel de los niños en el proceso. No es una novedad que las principales relaciones que participaron de la socialización infantil fueron las establecidas con los miembros de sus familias con quienes vivían. En nuestra investigación reparamos además que desde los primeros años de vida la espacialidad infantil se ampliaba junto a niños mayores y jóvenes, dando lugar a experiencias y relaciones fuera del hogar y no necesariamente entre pares.

Los hogares donde los niños vivían junto a su familia eran precarios y de pequeñas dimensiones lo que limitaba las actividades posibles en su interior tanto como la privacidad entre sus integrantes. Mantener a los niños “adentro” (como se concebía el cuidado desde nociones normativas de infancia) no era viable en la materialidad de la mayoría de las viviendas. Mientras estaban en “el barrio” ese “encierro” resultaba contradictorio con las expectativas y anhelos de las madres, quienes deseaban que sus hijos disfrutaran su infancia, y eso implicaba que jueguen, anden y compartan con otros. Quienes cuidaban de los niños no perdían de vista que la dinámica de los espacios públicos del barrio volvía a los pequeños vulnerables a sufrir accidentes, a ser violentados por otros o a quedar expuestos al conocimiento de ciertas prácticas cargadas negativamente (como el consumo de alcohol y drogas). Estos “problemas” que nuestros entrevistados “cambiarían del barrio” obligaba a buscar estrategias para cuidar a sus hijos pequeños entre las cuales identificamos el señalamiento de límites, la vigilancia, brindar explicaciones o establecer castigos como modo de remarcar conductas y valores. Este control sobre la espacialidad infantil era distintamente ejercido por parte de los adultos, y muchas veces era objeto de negociación con los niños.

Los espacios públicos, se volvían parte de la experiencia infantil y “callejear” como mencionamos, integraba su socialización. Esta práctica emergió como una parte importante de la espacialidad de los chicos de los sectores más pobres del barrio, a diferencia de lo que ocurría entre quienes habitaban las mismas cuadras pero estaban ubicados en mejores posiciones socioeconómicas.

Como analizamos en esta tesis personas distantes socialmente vivían geográficamente próximas, pero al igual que reconocen otros autores (Bayón y Saraví, 2013, Chaves, 2003) eran cada vez menores las posibilidades de interacción y encuentro. Esto reforzaba los procesos de socialización en espacios homogéneos (del que también participaban las instituciones destinadas a los niños que abordaremos a continuación) dentro de un espacio barrial heterogéneo.

c) Territorio, clase e instituciones

A lo largo de la tesis analizamos que la infancia y las experiencias infantiles están de distintas maneras asociadas a la idea de cuidado. Empleamos la noción de cuidado para analizar las múltiples modalidades y relaciones que tenían por finalidad asegurar el bienestar infantil. ¿Que implicaba estar bien? Vimos que los criterios eran variables y

ajustados a las condiciones de existencia, a las trayectorias de vida, a los límites de lo posible (incluso lo posible de ser pensado). El bienestar de los niños ocupaba un lugar central en la dinámica barrial y en los hogares haciendo eco de un espacio privilegiado de la infancia hegemónica que el discurso de derechos vino a reforzar (tema que retomamos avanzando estas conclusiones).

El análisis de la espacialidad infantil puso de manifiesto que del cuidado de los niños participaban distintos actores e instituciones que decidimos abordar desde el concepto de “organización social del cuidado”. Esta noción nos permitió trascender el ámbito privado doméstico y visibilizar las responsabilidades que de múltiples modos también recaían en las instituciones estatales y de la sociedad civil (Esquivel, Faur y Jelin, 2012). Como vimos, todos los espacios de cuidado que integraban las experiencias infantiles se ubicaban en la geografía barrial y muchos de los niños que compartían su tiempo allí se ubicaban socialmente próximos.

Junto al ámbito familiar, las escuelas, casitas, centros de salud, comedores, y copas de leche completaban la “cartografía de cuidados” de los chicos del barrio (Capítulo 4). En ocasiones sujeta a su voluntad, otras veces los niños se veían impelidos a ir a esas instituciones donde pasaban la mitad de sus días. Estos lugares estaban destinados a los niños pobres (como se reconocía de manera explícita en las Casitas o como resultaba de las dinámicas de fragmentación educativa) y en su imprescindible labor contribuían –aunque no lo buscaran ni desearan- a la socialización de los niños en espacios homogéneos (Chaves, 2003).

El análisis de la organización social del cuidado puso en evidencia las diferencias con otros niños que vivían en El Mate y no asistían a esas instituciones porque “no (eran) para ellos” sino para “los que necesitan”. Permanecían en sus viviendas o lejos del barrio, en las escuelas del centro, clubes u otras instituciones que eran sus espacios de sociabilidad y socialización. Como plantean Esquivel, Faur y Jelin (2012), observamos que la “organización social de las actividades de cuidado es un aspecto central de los patrones de desigualdad social” (Ibíd.:11) en tanto hay una estratificación de accesos y calidades en la oferta de cuidados que es desigual en la intersección entre clase social y experiencia urbana.

La experiencia infantil del espacio se relacionaba en parte con las características de la organización de su cuidado. Las instituciones que integraron la cartografía del cuidado de los más pequeños fueron principalmente “las del barrio”, aquellas que por ser gratuitas y

ubicarse próximas a los lugares de vivienda eran a su vez usadas principalmente por los niños de sectores más desfavorecidos de la zona. Sus trabajadores reconocían esta particularidad en “sus” niños y las formas de cuidarlos se forjaban desde esa consideración. Las representaciones en torno a la pobreza y a los niños pobres de quienes trabajaban con ellos, construían fronteras simbólicas y morales entre un nosotros y los otros (Bayón, 2015) desde las cuales forjaban prácticas de cuidado.

Identificamos en las prácticas de intervención institucional dos respuestas distintas elaboradas a partir de esa relación “nosotros-ellos”. De un modo, representaciones de los agentes institucionales sobre el cuidado -y descuidado- y sobre la pobreza y los pobres se ponían de manifiesto de forma conjunta ante ciertas familias cuyos niños se consideraban “abandonados”. Esto daba lugar a estrategias de intervención que se desenvolvían con el objetivo de construir *puentes* entre instituciones y familias. En ocasiones las “cuestiones problemáticas” que atravesaban a los niños e impedían vivir sus infancias plenamente corrían el foco de la familia para encontrar responsables en “la sociedad”, “el estado”, “las políticas” o “el sistema”. Este desplazamiento de los límites del cuidado acercaba a instituciones y familias abriendo *puertas* que desplazaban las fronteras reuniendo a las instituciones y familias del barrio en un “nosotros”.

De otro modo, esas representaciones emergían entre los trabajadores sopesando las privaciones en las vidas de los niños, entendiendo que las condiciones de vida en la pobreza limitaban experiencias y oportunidades. Desde ese criterios impulsaban formas de intervención apuntando a “ampliar lo disponible”. “Que los chicos conozcan otras cosas” argumentaba un educador su deseo en función del cual movilizaba múltiples prácticas tendientes a correr los márgenes respecto a lo que los chicos podían vivir. La geografía muchas veces estaba presente en esas acciones que proponían a los chicos “salir” del barrio como un modo de ampliar(les) lo conocido.

Estas instituciones, sus hogares y “barrios” constituían la espacialidad infantil, y es a partir de su reconstrucción que podemos incorporarla como ámbito de lectura de la segregación socio- urbana (Segura, 2010). Proceso ineludible y fundante de los modos contrastantes en que se produce la socialización infantil urbana.

3. *Diferencias*

Otro interrogante a responder desde el concreto etnográfico de nuestra investigación giró

en torno al análisis de la incidencia de distintos clivajes en la espacialidad infantil. Repasamos a continuación características significativas de estos ejes de distinción y ordenamiento.

En las vidas concretas de los niños, la interseccionalidad entre distintos clivajes describe la posición social desde la cual se habilitan y limitan determinadas prácticas y representaciones que abordamos enfocando su espacialidad. En el apartado anterior analizamos la clase, a continuación centramos la mirada en la edad, el género y la nacionalidad cuya relevancia fue un emergente de esta investigación.

-Edad

Vimos que edad y espacialidad se vinculan al menos de dos modos. En un plano, como referimos anteriormente, el espacio integra el procesamiento sociocultural de las edades.

En el plano de las experiencias, según la posición del enunciador en la estructura etaria el espacio es distintamente construido; sujeto a ciertos permisos (y posibilidades de transgredirlos), actividades y responsabilidades, a distintos saberes, intereses y motivaciones, así como diversamente significado. Reparamos en que la experiencia espacial de las personas se modifica además, dependiendo de las compañías (y sus edades) y al crecer. En el caso de los niños, el acompañamiento de alguien mayor habilita el acceso a nuevos lugares, y brinda posibilidades de habitarlos de diferentes modos, cuestiones que varían simultáneamente con la edad de quien los acompañe.

La presencia de los niños fuera de los lugares “para ellos”, solos, o junto a compañías sobre las que pueden recaer “sospechas”, genera tensiones y preocupaciones a partir de juicios previos basados en concepciones normativas en torno a la infancia y al espacio. Las cuales contribuyen a reforzar.

El espacio organiza las edades al señalar ciertos lugares como “para” o “de” determinados grados de edad, estableciendo formas de relación entre pares, mayores y menores e identificando a las personas con distintas categorías etarias según los espacios que habitan (en esta tesis reparamos por ejemplo las vinculaciones entre en la escuela o las Casitas y la infancia). La espacialidad cotidiana modela la sociabilidad y socialización de las personas condicionando su experiencia de la edad y su construcción del espacio (Horton y otros, 2008). Así vemos que en una relación dialéctica, las edades organizan el espacio al habilitar o limitar espacialidades que producen a su vez el espacio de modos diferenciales.

El cuidado, como una de las relaciones características entre niños y quienes no lo son, tiene un papel fundamental en la espacialidad infantil. “Cuidar”, en la multiplicidad de sentidos trabajados (ver capítulos 4 y 5) refiere a las acciones tendientes a asegurar que las experiencias infantiles se acerquen a unos determinados modos de conceptualizar la infancia que guían a educadores, trabajadores de las escuelas y centros de salud, familiares y a esta investigadora. Esos modos de cuidar conllevan nociones respecto a la producción de las experiencias infantiles que decidimos en esta tesis, abordar desde su espacialidad. Espacios adecuados, deseados, o que buscan evitarse y restringirse para quienes son niños, se formulan desde criterios que en las situaciones de interacción son objeto de disputa y negociación o imposición sin más, dependiendo entre otras cuestiones, de los diferenciales de poder que erigen esos encuentros. Tema que retomamos avanzando en estas conclusiones.

-Género

La espacialidad se dibuja desde los atravesamientos de género, y el género se construye y reproduce en la dialéctica con los espacios habilitados o cercenados y los sentidos que a estos se asocian. En nuestra investigación obtuvimos como resultado que las espacialidades de niños y niñas eran semejantes, aunque con matices respecto a las moralidades que recaían sobre unas y otros. El espacio público barrial era donde los chicos transcurrían gran parte de su tiempo cuando estaban fuera de las instituciones, y en el ámbito del hogar ambos tenían permisos y responsabilidades que se diferenciaban al ir creciendo. Así como el cuidado de los niños era diferencial según su edad, también variaba según el género. La atención sobre las niñas era mayor asociada a diversos temores que se traducían en una espacialidad enunciada como más vigilada. Desde la inseguridad basada en una visión sexualizada (Capítulo 2) los hombres eran mirados con sospecha y presentados como un "peligro potencial" para mujeres y niñas. Al acercarse a la adolescencia, a los miedos de que las niñas pudieran sufrir alguna forma de abuso, se sumaban otros vinculados a la sexualidad, y la posibilidad de “quedar embarazadas” siendo muy jóvenes. Al crecer, el temor parecía ubicarse en las propias prácticas de niñas, adolescentes y jóvenes mujeres, y esto en la posibilidad de que ellas anduviesen con “malas juntas” y siguieran sus pasos, donde “andar con varones” era valorado de manera negativa. Esto daba lugar a controles que se hacían más estrictos a medida que crecían, lo que hacía más rígidos los límites de las casas delimitando la temporalidad del “afuera”.

Otro elemento que suma a una visión conservadora y normativa del género es la cotidianeidad de las familias y sus variables modos de organización, que como abordamos en el capítulo 5, se dan en torno a roles que también eran de género, contribuyendo en gran medida a su reproducción. Observamos el papel de las mujeres madres como impulsoras de estrategias para resolver la economía doméstica que ellas mismas reconocían al establecer contrastes con los hombres que eran “más quedados”. Estas diferentes formas de organización también establecen espacialidades que en mayor medida retraían a las mujeres al espacio doméstico y a los hombres fuera de él, participando de la reproducción de modelos hegemónicos masculinos y femeninos.

Los estereotipos de mujer ama de casa que reforzaban el vínculo de las mujeres con el ámbito doméstico estaban presentes en las críticas entre vecinas tanto como en los señalamientos que se hacía a las niñas (Capítulos 1 y 5). Sobre ellas recaían mayores expectativas de colaboración en el cuidado de los niños más pequeños o la limpieza de la casa. La relación con los niños varones era de menos controles respecto a sus prácticas del espacio, entendiendo que el “andar por ahí” era propio de los hombres no-adultos. De quienes eran adultos y más aún si eran padres se esperaba que asumieran la responsabilidad de asegurar los alimentos y el ingreso de dinero al grupo residencial reforzando el modelo masculino imperante (Artiñano 2015). El cual entraba en tensión con aquellas representaciones que asociaban a los hombres al consumo de alcohol o al “hacer nada” juzgando sus acciones de forma negativa. Ese modelo tensionaba en parte la posición de los hombres que estaban privados de su libertad, y que por tanto debían ser cuidados por sus familias, donde el hecho de estar ausentes, pero presentes en las dinámicas cotidianas, contribuyó a que no se alteraran su lugar afectivo ni de autoridad en el ámbito doméstico (Ver capítulo 5).

Las atribuciones que se les asignan diferencialmente a hombres y mujeres dan lugar a un orden genérico en relación al cual tiene lugar un aprendizaje de género que se forja también en la dialéctica con la experiencia espacial.

-Nacionalidad

Entre migrantes de países limítrofes que constituyeron un “barrio” en la zona estudiada advertimos que el eje nacional se reforzó como espacio identitario, y en torno a ser “paisanos” se estrecharon vínculos consolidando una organización vecinal/nacional para enfrentar las condiciones encontradas en el lugar donde habían llegado a vivir (Grimson,

1999; Caggiano, 2003). Estos procesos identitarios y organizativos dieron lugar al establecimiento de fronteras simbólicas y territoriales señalando “barrios” dentro del barrio. Este territorio, así como las relaciones que éste habilitaba entre niños que habían migrado o eran hijos de migrantes (diferencia a menudo inadvertida), forjaron la espacialidad de esos niños y su principal ámbito de sociabilidad entre “paraguayos”. Hablarse en guaraní se incorporaba a otras prácticas donde palabras, músicas, olores y sabores eran comunes para esos niños al tiempo que los diferenciaba de “otros”.

Esa alteridad era valorada de manera cambiante por los argentinos que vivían en el otro “barrio” y señalaban distancias con “los paraguayos” (Ver capítulo 1). A su vez, quienes habían migrado del país limítrofe señalaban diferencias con “los argentinos” y con distinta valoración trazaban igualmente fronteras sociales que solían ser estigmatizantes.

En la zona en estudio los terrenos que eran conocidos como “el campito” se convirtieron en el “barrio de los paraguayos” para los argentinos que vivían próximos. De un lado, los relatos mitológicos que los niños localizaban en esas tierras, reforzaban los temores manteniéndolos alejados. Del otro, quienes cuidaban de los niños en ese “barrio” temían que se alejaran de donde eran “todos paisanos” y les prohibían que “salieran” a menos que fueran con otros niños vecinos y “paisanos”, a la escuela o la casita. Los temores de niños y adultos distintamente motivados, reforzaban así los límites territoriales y sociales.

Las instituciones de la zona que abordamos anteriormente eran lugares de encuentro para todos estos niños. Ellos, a diferencia de quienes ya no eran niños, usaban esos espacios de sociabilidad. Sin embargo, el tiempo compartido en torno a juegos u otras actividades dejaba de serlo cuando la nacionalidad era empleada de manera ofensiva dando lugar a agresiones que producían distancias reproduciendo estereotipos. En esos casos tenían lugar prácticas discriminatorias que movilizadas a partir de juicios previos sobre sus “otros” nacionales obturaban diálogos, cercenando las posibilidades de mutuo reconocimiento y respeto y alertando sobre las características variables (y no necesariamente positivas) de un espacio de socialización en este sentido heterogéneo.

- Intersecciones

Cada uno de los clivajes señalados se presenta como un eje que posiciona a las personas en función de la clase social, la edad, el género y la nacionalidad. Estos ejes cobraron relevancia en nuestro trabajo de campo en tanto las personas con que trabajamos en el barrio se distinguían y distinguían a otros en función de esos criterios. Mirados en su

particularidad, cada clivaje ordena la diversidad socialmente reconocida ubicando a las personas en torno a esos criterios clasificatorios. Los ordenamientos propuestos en este esquema clasificatorio son interpretados dando lugares a que en las relaciones de poder unos se posicionen subordinadamente respecto a otros.

Si bien de manera analítica podemos desagregarlos, nuestra apuesta desde un enfoque que contempla la interseccionalidad entre esos clivajes fue reponer empíricamente y a partir de concretas interacciones, las maneras en que las personas, en este caso según su edad (y grado etario en que se identifican y son identificadas), las condiciones socio-económicas de sus vidas, su sexo y país de origen (o de los padres), ocupan determinadas posiciones sociales -en relación- y participan en el trazado de espacialidades (que a su vez producen y reproducen esos ordenamientos).

Si como mencionamos anteriormente, cada uno de esos sistemas de categorías ordena –y se ordena- de manera jerárquica, la interseccionalidad entre estos resulta relevante para el análisis de las interrelaciones entre diferentes clasificaciones sociales y las desigualdades interdependientes tal como ocurre en contextos particulares (Roth, 2013). Los modos en que la interseccionalidad entre categorías ubican a las personas en el espacio social fueron trabajados en esta tesis. Desde el abordaje etnográfico pudimos dar cuenta además de cómo esas particulares intersecciones ubicaban a las personas en relaciones de desigualdad.

4. Desigualdades

El último de los objetivos específicos formulados al iniciar esta investigación buscaba contribuir a la comprensión de los procesos de legitimación y persistencia de la desigualdad social. Desde las formulaciones aquí abordadas, vimos que las personas y grupos ocupan posiciones relativas en el espacio social ubicándose en entramados de poder. La desigualdad es una característica de numerosas relaciones sociales y refiere no a posiciones asimétricas entre una persona y otra (o grupos de personas) sino a una forma de relación que ubica relativamente a una de las partes en situación de desventaja y menor potencial de poder respecto de otra (Tilly, 2000; Chaves, 2014). Establecemos entonces una diferencia con el uso que desde el sentido común (y también académico) se hace muchas veces del término desigualdad como sinónimo de desfavorabilidad, que centra la atención en uno de los polos e invisibiliza la relación social que ubica a las partes de ese vínculo en posiciones contrastantes (Chaves, 2014).

La edad y el espacio, temas fundantes de esta investigación, se constituyen en ámbitos de lectura y de producción de relaciones sociales desiguales. Nos abocaremos a ellos en primer lugar para luego retomar la idea de “desigualdades múltiples”.

a) *Edad*

En primer lugar abordamos la edad, una categoría que por naturalizada, pasa muchas veces desapercibida aunque ordena la totalidad de las relaciones, no solo señalando límites sociales sino también, ubicando a quienes las transitan en relaciones de desigualdad. La cronologización e institucionalización de las edades dieron lugar a un curso normalizado de la vida que ubica a las sucesivas etapas en un orden de relaciones jerárquicas. En este esquema la adultez es el parámetro con el que se miden los momentos previos como de incompletitud y los posteriores como en decaimiento (Chaves, 2010).

A través del análisis de la dinámica de las relaciones entre grupos de edad y el procesamiento social de las edades mostramos que la infancia se ubica en una posición de inferioridad respecto a la adultez, ocupando el polo más desventajoso, o en una posición de “desigualdad negativa” como la identifican otros autores (Chaves y Segura, 2015). Donde desde una perspectiva adultocéntrica se invisibilizan los aportes de quienes son niños a la vida social, su autonomía tiene restricciones y se producen formas de autoridad y sometimiento basadas en la edad (Llobet, 2012b; Martínez, 2015). En este esquema lo adulto se interpreta en condición de superioridad, avalando la mayor concentración de poder y su dominación sobre las otras edades.

Aquí nos topamos con una paradoja, la de quienes ocupan un lugar central en la cotidianeidad de las familias, en el ejercicio de moralidades, la expresión de los afectos y en la inversión de recursos y tiempo, y sin embargo, quedan invisibilizados en su participación como actores sociales. Vimos que en torno a los niños se organiza en buena medida la vida doméstica, tanto como importantes sectores del ámbito estatal. Y simultáneamente advertimos que por su condición de *minoridad*, por ser “chiquitos”, por no votar, por estar creciendo y aún no alcanzar el estado de “plenitud” de la adultez, se pierden de vista en tanto personas que comparten la producción del mundo. Y eventualmente, aquello que se hace o se implementa en función de ellos, “para ellos” raras veces se realiza con ellos o a partir de ellos.

El cuidado entre niños, y entre jóvenes o adultos y niños fue uno de los aspectos de la dinámica de relación que trabajamos en esta investigación (Capítulos 4 y 5). Esta relación

posiciona a las personas en el marco de una organización de cuidados donde el modelo normativo (establecido desde las categorías de edad) prevé que los adultos sean los responsables de brindar cuidados a los menores (y adultos mayores), reproduciendo un modelo hegemónico de la relación niño-adulto. La relación de cuidado tiene como objeto asegurar el “bienestar” de los niños y busca alcanzarse por medio de múltiples acciones que no pocas veces implican la imposición de criterios antes que el diálogo, la toma de decisiones desconociendo voluntades, o el cercenamiento a la posibilidad de opinión y elección. En estas relaciones, donde se corporiza un ordenamiento etario hegemónico (Capítulo 3) los niños son ubicados en un lugar subordinado, pero no por ello, de pasividad. Como vimos en distintos pasaje de esta tesis, los niños no se limitan a adaptarse a los esquemas propuestos por los mayores sino que tensionan pautas, permisos y regulaciones, erigiendo espacios de negociación. Pusimos de manifiesto sus habilidades, estrategias y ciertos márgenes de acción para influir sobre las características y el curso de esas interacciones. Que aunque sabemos, desde una posición subordinada y con sus limitaciones, también definen y redefinen las fronteras de los grados de edad y las implicancias de esa pertenencia en términos por ejemplo de grados de autonomía, obtención de permisos, distribución de responsabilidades y tareas, acceso a recursos, o espacialidades (Szulc, 2006; Gentile, 2014).

En función del ordenamiento etario se establecían relaciones de cuidado, y así niños y niñas podían desempeñarse como cuidadores de los más pequeños. En otras oportunidades, los niños ocuparon ese rol cuando ante situaciones concretas, los adultos resultaron desplazados de su posición de dominación (ante enfermedades o situaciones de agresión) emergiendo un criterio de desfavorabilidad como organizador del vínculo de cuidado. En todos los casos esas relaciones tendieron a reproducir las formas de cuidado que los mayores brindaban a los niños, no solo en las características de las prácticas y las disposiciones de los cuerpos sino también en los criterios de protección y defensa de quien se consideraba más vulnerable.

El espacio, sus usos, regulaciones y representaciones, es una de las dimensiones que intervienen en las relaciones etarias. En esta tesis mostramos que la experiencia espacial se produce según la edad del *usuario* y que la espacialidad es relevantes en la configuración de la edad. Nos interesa en esta instancia retomar la dialéctica con el espacio en que se produce el proceso de construcción y disputa de las alteridades etarias, aunque como veremos luego, no solamente.

En esta dinámica es que podemos leer al espacio como uno de los campos en que se produce el “proceso mismo de construcción y disputa de alteridades etarias” (Kropff, 2011). Ya sea en torno a los usos del espacio, concepciones y moralidades o a través de observar los permisos y trasgresiones (Capítulo 1) analizamos negociaciones por la regulación del tiempo y el espacio como modos de “definir, afianzar o discutir el tipo de relaciones entre edades (jerarquías, autoritarismos, capacidades de agencia)” (Hernández, Cingolani y Chaves, 2015: 140).

b) Espacio

Analizamos que la espacialidad se incorpora como ámbito de lectura de las desigualdades en una relación dialéctica donde la experiencia espacial produce y reproduce –y es producida y reproducida en- esas relaciones de desigualdad. La posición social traza caminos divergentes, fragmenta instituciones, construye límites en las ciudades, delinea sentidos, gustos, prácticas, dibuja trayectorias y señala. En el desarrollo de la tesis mostramos que habitar un mismo espacio urbano no implicaba experiencias urbanas semejantes, lo que dependía de la interseccionalidad entre los clivajes que identificamos como relevantes en la ubicación de las personas en determinadas posiciones y relaciones.

El barrio donde realizamos nuestra investigación está ubicado en una situación periférica respecto al casco urbano planificado de la ciudad de La Plata. En Villa Elvira, la disponibilidad y calidad de servicios e infraestructura urbana contrasta con la del Casco. Se establece entre el “barrio” y el “centro” una relación de desigualdad y es en el primero donde se concentran desventajas y donde sus residentes (en particular quienes viven en condiciones desfavorables) se enfrentan con variados obstáculos para superar situaciones de privación. Desde la “turbia” relación entre espacio físico y social, otros autores se han referido a una “geografía de la pobreza” (Bourdieu, 1990; Bayón, 2015) para evidenciar la concentraciones de desventajas tal como se distribuyen en las ciudades. Además, lo han formulado así para dar cuenta de aquellos “efectos” que produce el espacio físico en su expresión (reificada) del espacio social.

Si bien en la comparación entre ambas zonas urbanas platenses referidas sobresalen los contrastes, tal como señalamos, la heterogeneidad de El Mate en términos socio-urbanos introdujo matices. Más aún si sostenemos que es en los modos de habitar la ciudad donde podemos sopesar las relaciones entre la geografía -estructurada de manera desigual- y las prácticas que construyen espacios. Es entonces en esas experiencias urbanas -y entre ellas-

que analizamos los modos en que el espacio- y sus “efectos de lugar” (Bourdieu, 1999:119)-, se constituye en eje de desigualdad.

Las infancias de los niños de El Mate se producían en determinados entramados de sentidos y relaciones, mostrando que la proximidad geográfica que reunía en las mismas manzanas a muchos niños, poco nos decía de la cercanías sociales entre ellos, o las características que podía adoptar su sociabilidad y socialización. Para los niños y familias de esta investigación sus ámbitos de sociabilidad reunían a quienes se encontraban más próximos en el espacio social, y allí los puntos de encuentro entre quienes se posicionaban socialmente distante eran escasos dando lugar a proceso de “socialización en espacios homogéneos” (Chaves, 2003; Bayón, 2015).

La lógica segmentaria que señalara Evans Pritchard (1977) para referir a las distinciones posicionadas, se activa en las categorizaciones espaciales que tienen lugar a distintas escalas y nombran diferenciando a “La Plata”, “El Mate” y “el barrio”, “el campito”, “el barrio paraguayo” o “la 90”, según la posición del hablante (Capítulo 1). El espacio social es retraducido en el espacio urbano permeando la experiencia de la ciudad, los modos en que los “otros” son socialmente contruidos, y por tanto, modelando la sociabilidad urbana (Bayón y Saraví, 2013). De este modo “La Plata” y “el barrio”, el “barrio paraguayo” o “afuera del campito” refieren también a quienes habitan esas zonas y por “efectos de lugar” las personas que los habitan se ubican en posiciones contrastantes. Esta es una de las maneras en que el espacio participa de la dinámica social al presentarse como “uno de los lugares donde se afirma y ejerce el poder, y sin duda en la forma más sutil, el de la violencia simbólica como violencia inadvertida” (Bourdieu, 1999: 122).

Las experiencias urbanas se caracterizan por profundos contrastes que llevan a la proliferación de “ciudades”. Para sus habitantes éstas se vuelven más o menos extrañas y es aquí donde “los estigmas territoriales operan como límites simbólicos que permean las experiencias y percepciones de la ciudad” (Bayón y Saraví, 2013:49. Traducción propia) y por tanto, las relaciones entre sus habitantes.

Advertimos así que las desigualdades también se legitiman y reproducen desde la cultura cada vez que las categorías con que aprehendemos y recreamos el mundo implican ordenamientos y valoraciones que dan lugar a posiciones distintamente favorables para quienes son así catalogados. Y como vimos, esas clasificaciones se reifican en el espacio (Bourdieu, 1999) y se constituyen en condiciones de posibilidad a las experiencias urbanas

y los modos de sociabilidad, que como mencionamos anteriormente, reducen los espacios de interacción y encuentro a quienes en términos sociales se posicionan más próximos.

La socialización de las personas, y los niños en particular, se produce entonces en espacios homogéneos (en términos de las múltiples dimensiones que analizamos en interseccionalidad) que contribuyen a su reproducción. Este mismo proceso refuerza las distancias múltiples entre las personas incorporando el espacio a los mecanismos que reúnen, identifican, crean *puentes*, como a los que establecen distancias, desligan y refuerzan los límites entre unas personas y otras cerrando *puertas* (Simmel, 1986).

c) Desigualdades múltiples

Desde una perspectiva que contempla la interseccionalidad entre categorías, sostenemos

“la imposibilidad de analizar una dimensión de desigualdad aislada de las otras, ya que no se trata de efectos aditivos (desigualdad de clase que se suma a la de género, a la de edad y a la étnica, por ejemplo) sino que se trata de una articulación compleja, de una configuración” (Jelin, 2014: 32)

A lo largo de la tesis uno de nuestros aportes fue en torno a dar cuenta de aquellos sistemas de categorías que funcionan a través de relaciones de desigualdad y los atravesamientos entre ellos. Analizamos los modos en que las experiencias infantiles de niños y niñas están atravesadas por esas categorizaciones. Vimos que esos clivajes, en tanto ejes de estratificación funcionan conjuntamente, se combinan y complementan produciendo posiciones que en términos de privaciones y privilegios, de la distribución de recursos y oportunidades, de asimetrías de poder, establecen relaciones de desigualdad. En este sentido acordamos con Julia Roth cuando afirma que “desigualdades e interseccionalidades se moldean y dan forma mutuamente” (Roth, 2013: 26. Traducción propia).

La edad, el sexo, la clase, la nacionalidad, y la espacialidad integraron en el contexto estudiado la configuración de dimensiones relevantes que producen relaciones de desigualdad. Ser niño o niña “del barrio”, integrante de familias en condiciones de pobreza socio urbana, argentino, paraguayo o hijo de migrantes, integrar grupos domésticos de determinadas características y asumir ciertos roles al interior de las unidades residenciales (Capítulo 5 y 2) daba lugar unas particulares experiencias urbanas. Así, el “espacio caminado” al decir de De Certeau (2000) se integró a este conjunto incorporando la espacialidad como dimensión de desigualdad.

En consideración de esta multiplicidad de dimensiones, vimos que en gran parte de las relaciones que establecían a diario, los niños con los que trabajamos ocupaban posiciones desventajosas y de subordinación. Mariana Chaves refiere a un “espacio de subalternidad hiperhabitado” para dar cuenta de la “matriz de enseñanza de las disposiciones que lo caracterizan” (Chaves, 2014: 17) a partir de lo cual podría explicarse según la autora, la reproducción de esas posiciones en tanto hay una continuidad de la estructura de distribuciones en el espacio social. ¿Estos implica una idea reproductivista? se pregunta la autora. Acordamos que no necesariamente.

Vislumbramos que este abordaje que repara en la articulación compleja entre las dimensiones que ubican a estos niños, niñas y sus familias, en posiciones de desigualdades negativas múltiples conlleva nuevos desafíos, y abre nuevas posibilidades respecto a la formulación de estrategias y políticas que contemplen (en su análisis, acción e intervención) la –imprescindible- re-distribución de recursos tanto como el reconocimiento simbólico pero también la generación de relaciones de poder que tiendan a menores asimetrías.

“La igualdad es una preocupación que, implícita o explícitamente, ha estado y sigue estando en el centro de las luchas sociales y del pensamiento social” (Jelin, 2014). Nuestra atención es una más en ese sentido, y desde allí compartimos con la autora la necesidad de encontrar modos de combinar de manera fructífera “las inquietudes público-políticas con el rigor científico” (Jelin, 2014: 32). Este desafío se renueva permanentemente y atravesó el camino emprendido en esta investigación, en que simultáneamente y de manera inescindible he buscado posicionarme y construir un rol social como investigadoras y un modo de ser ciudadana de estas ciudades.

5. Nuevos puntos de partida

Así como los caminos conducen a destinos donde nacen nuevos caminos, los avances de esta investigación formulan nuevos interrogantes para futuras indagaciones: corporalidad, moralidades, sentimientos y políticas públicas son algunas de las puertas analíticas que se nos presentan llegados a este punto.

- La desigualdad se hace cuerpo. En nuestra investigación fue ineludible el hecho de que la pobreza se inscribe en los cuerpos -al igual que la riqueza, como bien nos muestra Fuentes en sus trabajo de maestría (2011) y de doctorado (2015)-. Figuras delgadas u obesas y

ciertos desfasajes de los parámetros de crecimiento y desarrollo son producto de dietas desbalanceadas. Ciertas cicatrices en la piel, huellas de sarpullidos o marcas de accidentes domésticos, remiten a unas particulares condiciones de vida signadas por la precariedad que vuelve a esos accidentes menos evitables y más remoto el acceso a la salud. Estos ejemplos evidencian una asociación entre pertenencia social, experiencia del espacio y constitución del cuerpo, que tal como Miguez (2002; 2008) analiza respecto a la identidad de jóvenes delincuentes, es igualmente potente para nuestro caso. El autor visibiliza que en esas condiciones sociales de crianza atravesadas por la pobreza, el cuerpo “en cuanto posible fuente de sufrimiento es, en principio, insoslayable” (Miguez, 2002: 10) y en ese sentido, toda actividad que se emprenda, si se logra, es con esas sensaciones físicas a cuestas que van “endureciendo” a las personas (Miguez, 2002: 7).

Como señala Sabrina Mora “las culturas y los sistemas sociales construyen cuerpos, (...), y construyen subjetividades marcadas por la relación de los sujetos con sus cuerpos, en una concatenación arraigada entre el cuerpo, el individuo y la sociedad” (Mora, 2008:67). Para dar continuidad a nuestro estudio resulta interesante profundizar en un abordaje dialéctico de la corporalidad (Ver por ejemplo Citro 2009, 2010; Mora, 2008, 2014) renovando la mirada sobre la espacialidad y el cuidado infantil al profundizar en la producción de infancias desde el cuerpo y desde la corporalidad de los niños (Citro, 2004).

- Moralidades. Nuestra mirada a la moral retomó la propuesta analítica de Adriana Vianna sobre el “ejercicio más plural de moralidades” (Vianna, 2010:38), como “campos dinámicos de construcción y transmisión de las representaciones morales, nunca totalmente cerradas de antemano y dependientes de las experiencias concretas en las cuales son invocadas y explicitadas” (Ibid.: 35). A lo largo de la tesis reparamos que las cuestiones vinculadas a la infancia, y en particular, las relativas a sus cuidados (existente o no) eran campos de fuerte connotación moral. Nos dedicamos a su descripción y comprensión -tan “cautivas” a las condiciones de su enunciación-, a partir de los dichos de vecinos, parientes e instituciones cada vez que sus comentarios, críticas o preocupaciones ponían el foco en el cuidado los niños, sobre quiénes se ocupaban de esa tarea o quiénes desde su criterio “debían” hacerlo (Zelizer, 1992).

Más allá de las cargas positivas o negativas asociadas a determinadas prácticas, creemos que los campos en que se juegan los recursos morales, ubicando a unos y otros en un espacio moral jerarquizado merecerían ampliar las indagaciones. En estos años reflexionamos de manera incipiente sobre el tema, por ejemplo al identificar de qué

manera ordenan las relaciones entre los niños, y entre los niños y adultos, los cuestionamientos que se hacen a los cuidados maternos, y sus madres. Percibimos que hay una gramática moral que atraviesa las conceptualizaciones sobre la infancia desde las cuales se erigen prácticas y se organiza socialmente el cuidado infantil. Esta perspectiva ha sido menos considerada, sin embargo su abordaje se vislumbra fundamental en términos analíticos, tanto como en la planificación de políticas y el ejercicio de intervenciones que pretendan “cuidar”.

-Sentimientos como categorías culturales. Afectos, emociones y sentimientos, constituyen dimensiones de la experiencia que interesa retomar en tanto categorías culturales (Fonseca, 1995a, Rezende e Coelho, 2010). Fonseca nos indica que “entender la particularidad de estas construcciones culturales (...) enfrenta el desafío eternamente renovado de reconstruir el contexto específico de los sujetos en cuestión” (1995a:87). Esto implicaría abordar los modos de experimentar y expresar sentimientos y emociones, así como atender el lugar que se da a los sentimientos en la constitución de vínculos sociales sin perder de vista, como fuera largamente argumentado, que las experiencias subjetivas están ancladas –y se relacionan de manera dialéctica- en gramáticas culturales y sociales (Ortner, 1999; 2005).

Esta dimensión de los vínculos sociales no fue dejada de lado en nuestra etnografía, constituyendo por un lado objeto de vigilancia epistemológica (cada vez que reparé analíticamente en mis propios recuerdos de infancia o en los afectos involucrados en los vínculos establecidos con los niños y sus familias) y por otro lado, incorporándose como elemento de nuestro corpus analítico (en tanto procuramos registrar, y luego considerar al momento del análisis y escritura, tanto la gestualidad asociada a la expresión situada de los afectos: llantos, risas, enojos, etc., como el lugar que reciben los sentimientos en las situaciones de interacción). No obstante, cómo abordar esos afectos en la socialización infantil e incorporarlos al análisis de la producción de las experiencias infantiles urbanas da lugar a nuevas inquietudes que requerirán una relectura de nuestro material etnográfico. Vislumbramos que de ese modo podríamos profundizar en cuestiones planteadas en esta tesis respecto, por ejemplo, a las frustraciones, enojos, preocupaciones y cuestionamientos suscitados en torno a las infancias en el barrio, y cómo esos sentimientos forman parte de las relaciones que se establecen con los niños. Así como iluminar la satisfacción, el hartazgo, la responsabilidad o la culpa que integran las prácticas de cuidado.

-Políticas públicas para la infancia. En nuestro país se definieron tempranamente los

ámbitos de intervención estatal sobre la población de menos edad, trazando caminos alternativos para niños y *menores*. Estas trayectorias divergentes para unas y otras vidas infantiles fueron parte de lo que el llamado “nuevo paradigma de promoción y protección de derechos de los niños” vino a desarmar. La sanción de nuevas leyes y la necesidad de adecuar las políticas públicas destinadas a la infancia desde una perspectiva de derechos, promovió la reformulación de los dispositivos de intervención en las vidas de los niños y sus familias (Domenech et al 2010; Lopez, 2013). Desde una perspectiva etnográfica nuestra tesis abordó cómo se configuró el “proceso discursivo” en torno a los derechos de los niños a nivel local analizando el papel desempeñado por la Mesa Barrial (Capítulo 4). Si bien pusimos en evidencia cómo a partir de aquel se buscó orientar las intervenciones sobre la infancia, una indagación de los dispositivos de intervención social en el marco de las políticas públicas (como contexto y condición de posibilidad de esos dispositivos) permanece como un campo a profundizar. La etnografía resulta un abordaje apropiado al habilitar una mirada relacional que busca recomponer las distintas escalas: leyes, políticas sociales, agencias, actores que dan sentido a las situaciones de interacción (Fonseca y Schuch, 2009).

Un creciente campo de estudios centra su mirada en la infancia desde los vínculos que se establecen entre sociedad, política y Estado (Cosse et. al.,2011; Llobet et. al., 2013), entre los cuales algunos abordajes se realizaron desde de la organización social del cuidado (Esquivel et. al., 2012; Faur, 2014). De especial relevancia resultan en ese sentido los análisis de los modos de gobierno y normalización de la niñez que ahondan en los vínculos de niños y familias de sectores populares con políticas públicas e instituciones en diferentes contextos (Vianna, 2002; Grinberg, 2008; Lugones 2009; Villalta, 2010).

Los dispositivos de intervención están atravesados por relaciones de desigualdad -las habilitan, producen, legitiman, buscan revertirlas -. Profundizar en este aspecto teniendo en cuenta la interseccionalidad relevante en cada caso es una contribución del abordaje etnográfico. En este sentido consideramos fundamental incorporar la perspectiva de los niños, quienes están prácticamente ausentes en las políticas públicas, las instituciones, las prácticas educativas, las intervenciones y también en muchos trabajos académicos que hablan de ellos, pero raramente con ellos, reproduciendo las posiciones generadas en esas relaciones de desigualdad.

Las experiencias de infancia se configuran en una multiplicidad de escalas y dimensiones que al igual que desarrollamos en esta tesis, pueden leerse en la *densidad* del espacio.

Nuestra propuesta es acercarnos al conocimiento de las infancias desde sus modos de crecer en la ciudad, (modos que no son infinitos ni intercambiables, ni cualesquiera) sino aquellos que se habilitan de maneras concretas y particulares y que buscamos conocer, partiendo de cómo su infancia se produce y transforma desde sus pasos.

Bibliografía

- ABU-LUGHOD, Lila (2006). "Interpretando la(s) cultura(s) después de la televisión: sobre el método", en *Íconos, Revista de Ciencias Sociales*, Enero, n° 024: 119-141.
- AITKEN, Stuart C. (2001). *Geographies of young people: the morally contested spaces of identity*. Londres: Routledge.
- ANSELL, Nicola (2001). *Children, youth, and development*. Londres: Routledge
- ARIÈS, Philippe (1987) [1973]. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- ARIZAGA, María Cecilia. (2004). "Prácticas e imaginarios en el proceso de urbanización privada", en Cuenya, Carlos Fidel e Hilda Herzer (coord). *Fragments sociales. Problema urbanos de la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ARMUS, Diego (2010). "¿Qué historia de la salud y la enfermedad?". En: *Salud colectiva*, vol.6, n.1. Universidad Nacional de Lanús
- ARTIÑANO, Néstor, (2015). *Masculinidades incómodas. Jóvenes, género y pobreza*. Buenos Aires: Espacio.
- AUYERO, J Y SWISTUN D (2008). *Inflamable: Estudio del sufrimiento ambiental, Tramas sociales*. Buenos Aires: Pados.
- BAJTIN, Mijail (1981). "Forms of Time and of the Chronotope in the Novel. Notes towards a Historical Poetics", en *The Dialogical Imagination. Four Essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- BARNA, Agustín (2012). "Convención Internacional de los Derechos del Niño. Hacia un abordaje desacralizador", en *KAIROS. Revista de Temas Sociales*. URL: <http://www.revistakairos.org>. Proyecto Culturas Juveniles Publicación de la Universidad Nacional de San Luis. Año 16. N° 29.
- BARNA, Agustín (2014). "No hay como la palabra escrita para defender lo que uno hace: Usos de la producción documental en la gestión cotidiana de la niñez en el municipio de La Matanza", en *Intersecciones antropología*. vol.15, n.1 pp. 153-165.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-373X2014000100011&lng=es&nrm=iso
- BARRANCOS, Dora (2005). "Niños, niñas: ustedes serán el cambio", en *Todo es Historia* N° 157 pp 7-16
- BARTHES, Roland (1970). "Sémiologie et urbanisme", en *L'Architecture Aujourd'hui*, núm. 153, diciembre de 1970-enero de 1971.
- BAUMAN, Zygmunt (2001). *Modernidad líquida*. México DF: Editorial FCE.
- BAUMAN, Zygmunt y MAY, Tim (2007). "Introducción", en *Pensando sociológicamente*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- BAYLINA FERRÉ, Mireia, ORTIZ GUITART, Anna y PRATS FERRET, Maria (2006). "Geografía de la infancia: Espacios de juego en ciudades medias de Cataluña", en *Geographicalia*. N° 50, 5- 26
- BAYÓN, María Cristina (2015). *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Bonilla Artigas Editores, S. A. de C. V.
- BAYON, María Cristina; SARAVI, Gonzalo A. (2013). "The Cultural Dimensions of Urban Fragmentation Segregation, Sociability, and Inequality in Mexico City", en *Latin American perspectives*, Issue 189, Vol. 40 No. 2, March 2013 35-52
- BENTOLILA, Rosario (2010). "Los caminos imaginarios de la memoria", en *Revista Estudios en Ciencias Humanas*. Estudios y monografías de los Posgrados de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del nordeste.
<http://hum.unne.edu.ar/revistas/postgrado/revista11/articulos/bentolila.pdf>

- BERGÉ Elena, T BOVER y M C HERNÁNDEZ (2013). “Conclusión”, en: Chaves, M. y Fidalgo Zeballos, J. E. (coords.) *Políticas de infancia y juventud: producir sujetos, construir Estado, disputar sentidos*. Págs. 163-171. Buenos Aires: Espacio Editorial-Foro-CIC.
- BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas (2006) [1967]. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- BERIAIN, Josetxo (2005). *Modernidades en disputa*. España: Anthropos
- BOVER Tomás, HERNÁNDEZ M. Celeste, CHAVES Mariana y SPERONI Mariana (2011). “Distancias: investigación etnográfica y militancia social con niños/as y jóvenes”. IX RAM 2011. Curitiba, Brasil. http://www.sistemasmart.com.br/ram/arquivos/ram_GT03_Lic_Tomas_Bover.pdf
- BOURDIEU, Pierre (1990) [1984]. *Sociología y cultura*. México D.F.: Editorial Grijalbo S.A.
- BOURDIEU, Pierre (1994). “Espíritu de familia”, en Neufeld, Grimberg, Tiscornia Wallace (comps) 1998. *Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*, Buenos Aires: Eudeba .
- BOURDIEU, Pierre (1997). *Razones Prácticas, Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre (1999) [1993] “Efectos de lugar”, en *La miseria del mundo*. Barcelona: Akal.
- BRAVO ALMONACID, Florencia (2014). *Envejecer en la pobreza: prácticas y representaciones de personas mayores tendientes a su reproducción cotidiana en ámbitos domésticos y extradomésticos*. Tesis doctoral. FaHCE, UNLP.
- BREYER CARDOSO, Bianca y PIRES MARZULO, Eber (2011). “Classe,família e criança: a sociabilidade urbana no século XXI”. XXVIII Congreso Internacional da Alas UFPE, Recife
- BRIONES, Claudia (2006). Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías. Tabula Rasa. No.6: 55-83, enero-junio 2007. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n6/n6a04.pdf>
- BRUMANN, Christoph (1999). “Writing for Culture: Why a Successful Concept Should Not Be Discarded”, "Comments" y "Reply", en *Current Anthropology*, vol. 40, febrero 1999:1-41.
- BÜHLER-NIEDERBER, Doris (2010). “Introduction. Childhood Sociology-Defining the State of the Art and Ensuring Reflection”, en: *Curret Sociology*. Vol 58, number 2. *Monograph 1*. March 2010 pp 155-164
- CAGGIANO SERGIO (2003). “Fronteras múltiples: Reconfiguración de ejes identitarios en migraciones contemporáneas a la Argentina”, en *Cuadernos del IDES 1* http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2012/03/cuaderno1_caggiano.pdf
- CAPUTO, V. (1995). “Anthropology’s silent ‘others’. A consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children’s cultures”, en Amit. Talai, V. & Wulff, H.: *Youth Cultures. A cross cultural perspective*. London: Routledge.
- CARLI, Sandra (1999). “La infancia como construcción social”, en: Carli, Sandra (comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- CARLI, Sandra (2002). *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: Editorial Miño y Dávila.
- CARLI, Sandra (2006). “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente”, en: Carli, S. (comp.) *La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós
- CARLI, Sandra (2011). “El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos”, en Cosse, I.; Llobet, V.; Villalta ,C. y Zapiola, M. C. (eds.) *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil*. Siglos XIX y XX. Buenos Aires: Teseo.
- CARRION Diego y Ana VAINSTOC (comp) (1987). *La ciudad y los niños*. Quito, Ecuador: CLACSO-INN-IIED-CIUDAD.
- CARSTEN, Janet. (2000). *Cultures of relatedness: new approaches to the study of kinship*.

- Cambridge: Editorial Cambridge University Press.
- CARSTEN, Janet (2004). *After kinship*. Cambridge: Editorial Cambridge University Press.
- CARSTEN, Janet (2014). 'Kinship', en Catherine R. Stimpson and Gilbert Herdt *Critical Terms for the Study of Gender* (eds). Chicago: University of Chicago Press.
- CASTELLS, Manuel (1986) [1972]. La cuestión urbana. México: Editorial XXI.
- CHAVES, Mariana (2003). "Vivir juntos...pero separados ¿Hacia una socialización en espacios homogéneos?", en *CAMPOS Revista de Antropología Social*. Universidad Federal do Paraná, Brasil. Número especial Julio. pp 83-102.
- CHAVES, Mariana (2005). "Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea", en *ULTIMA DÉCADA* N°23, CIDPA VALPARAÍSO, Diciembre 2005, PP. 9-32.
- CHAVES, Mariana (2009). "Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006", en *Papeles de trabajo*. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín. Año 2, n° 5, Buenos Aires.
- CHAVES, Mariana (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- CHAVES, Mariana (2013). Culturas juveniles en la tapa del diario: tensiones entre el margen y el centro de la hoja, en: Chaves, M. y Fidalgo Zeballos, J. E. (coords.) *Políticas de infancia y juventud: producir sujetos, construir Estado*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- CHAVES, Mariana (2014). "Cotidianidad juvenil en la pobreza: una lectura desde las desigualdades omnipresentes". Actas electrónicas XI Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad Nacional de Rosario.
<http://www.11caas.org/conf-cientifica/comunicacionesActasEvento.php>
- CHAVES, Mariana y SEGURA, Ramiro (2015). "Situaciones periféricas y movilidad social en dos barrios populares de la ciudad de La Plata" presentado en *III Seminario Internacional: Desigualdad y Movilidad Social en América Latina*. Bariloche, 13 al 15 de mayo, 2015 Sede Andina - Universidad Nacional de Rio Negro.
- CHAVES, Mariana, M Celeste HERNÁNDEZ y Josefina CINGOLANI (2012). "Estar en el barrio: etnografía con niños, adolescentes y jóvenes en contexto sociourbano de pobreza en La Plata (Argentina)". 28º Reunión Brasileira de Antropologia. São Paulo, Brasil.
http://www.sistemasmart.com.br/rba/arquivos/29_5_2012_12_2_14.pdf
- CHAWLA, Louise (2002) "Insight, creativity and thoughts on the environment": integrating children and youth into human settlement development. *Environment and Urbanization October 2002 vol. 14 no. 2 11-22*
- CHRISTENSEN, P. (2003). "Place, space and knowledge: Children in the village and the city", en Christensen P, O'Brien M (eds.) *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*. New York: Routledge; 13-29.
- CHRISTENSEN, P. y A JAMES (2008). "Childhood diversity and commonality: Some methodological insights", en Christensen, P. M. and A. James (eds.) *Research with children : perspectives and practices*. New York ; London: Routledge, pp. 156-172
- CHRISTENSEN P, O'BRIEN M (eds.). (2003). *Children in the City. Home, Neighbourhood and Community*. New York: Routledge.
- CHRISTENSEN, P. y A. PROUT (2002). "Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children", en *Childhood*, Vol. 9, No. 4, 477-497.
- CITRO, Silvia (2004). "La construcción de una antropología del cuerpo: propuestas para un abordaje dialéctico". Ponencia en VII Congreso Argentino de Antropología Social, Córdoba.
- CITRO, Silvia (2009). *Cuerpos Significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Editorial Biblos
- CITRO, Silvia (coord) (2010). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

- COHN, Clarice (2001). “Noções socias de infancia e desenvolvimento infantil”, en *Cadernos de campo*. Nº 9. FFLCH-USP. São Paulo. Brasil.
- COHN, Clarice (2002). “A criança, o aprendizado e a socializaçãona antropología”, en: Lopes de Silva & Pereira, A. N (org), *Crianças indígenas. Ensaios antropológicos*. São Paulo, Brasil: FAPESP/Global Editora/Mari.
- COHN, Clarice (2005). “O desenho das crianças e o antropólogo: reflexões a partir das crianças mebengokré- xikrin”. VI Reunión de Antropología del Mercosur. Montevideo. Uruguay.
- COLANGELO, M. Adelaida (2001). “Algunas reflexiones acerca de la construcción del abandono infantil como problema social”. *Escenarios*; Año V, Nº 8; 167-184.
- COLANGELO, M. Adelaida (2004). “Un busca de una 'infancia sana': La construcción médica del niño y del cuerpo infantil”. VII Congreso Argentino de Antropología Social, Córdoba,
- COLANGELO, M. Adelaida (2008). “La constitución de la niñez como objeto de estudio e intervención médicos en la Argentina de comienzos del siglo XX”. IX Congreso Argentino de Antropología Social, Posadas. Actas en CD.
- COLANGELO, M. Adelaida (2011). “El saber médico y la definición de una naturaleza infantil entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX en la Argentina”, en: Cosse, I.; Llobet, V.; Villalta, C. y Zapiola, M. C. (eds.) *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- COLANGELO, M. Adelaida (2012). “Evaluando la crianza: modos de intervención sobre niños y familias en el espacio del control pediátrico de la salud infantil”, en Actas del Tercer Congreso Latinoamericano de Antropología ALA. Santiago de Chile.
- COLANGELO, M. Adelaida (2013). “La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje”, en *Serie Encuentros y Seminarios*
www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf
- COLLIER, J (1973). *Antropología visual: A fotografía como metodo de pesquisa*. São Paulo: Ed Pedagógica e Universitaria
- COMFORT, Megan L. (2000) “‘Papa’s house’ The prison as domestic and social satellite”, en *Etnography* Vol 3(4): 467–499.
- COREA C, LEWKOWICZ I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- CORSARO, W. A. (1997). *The Sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- CORSI Marco. (2002). “The child friendly cities initiative in Italy”, en *Environment and Urbanization* 2002 14: 169.
- COSSE, Isabella (2005). “La infancia en los años treinta”, en *Todo es Historia*, año XXXVIII, núm. 457, pp. 48-57
- COSSE, Isabella (2006). “Cap III. La primacía de la infancia y la naturaleza de los vínculos filiales”, en Cosse I. *Estigmas de nacimiento. Peronismo y orden familiar. 1946-1955*. Buenos Aires: Editorial: Fondo de Cultura Económica
- COSSE, Isabella (2010). “El ideal conyugal y su crisis” en, *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Buenos Aires. Editorial: Siglo Veintiuno Editores
- COSSE, Isabella ; LLOBET, Valeria; VILLALTA, Carla y ZAPIOLA, María Carolina (2011). *Introducción Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Editorial: Teseo
- CRAVINO, Cristina (coord) (2008). *Los mil barrios informales en el AMBA*. Los Polvorines: UNGS.
- CRAVINO, C; FOURNIER, M; NEUFELD, M.R.; SOLDANO, D. (2002). “Sociabilidad y micropolítica en un barrio bajo planes”, en Andrenacci, L. (comp.), *Cuestión social y política social en el Gran Buenos Aires*, Buenos Aires: Universidad de General Sarmiento y Ediciones Al Margen.
- CUNNINGHAM, C. J. and JONES (1999). “The playground: A Confession of Failure?”, en *Built Environment* 25(1):11-17

- DA SILVA MELLO, Marco Antonio y VOGEL, Arno (2007). “Cuando la calle se transforma en casa: algunas consideraciones sobre habito et diligo en el medio urbano”, en *Cuadernos de Antropología Social*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180914246002>
- DAROQUI, Alcira y otros (2014). Informe de actualización estadística 2014. Procuración Penitenciaria de la Nación Departamento de Investigaciones Informe estadístico. Disponible en: <http://www.ppn.gov.ar/sites/default/files/Actualizaci%C3%B3n%20estad%C3%ADstica%20carcelaria%20%20DEPTO%20INVESTIGACIONES>
- DAS, Veena (2007) “The act of Witnessing: Violence, Gender and Subjectivity”, en Das, V. *Life in Words. Violence and the Descent into the Ordinary*. Berkeley, Los Angeles e Londres: University of California Press.
- DE BELLI, Angelina (2001). “La infancia en tiempos de megabytes”. En: Rabello de Castro, L. 2001. *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires. Grupo Editorial Lumen Humanitas.
- DE CERTEAU, Michel (2000) [1990]. *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- DEL CUETO, Carla. (2006). “Socialización infantil en countries y barrios cerrados”, en: Carli S. (comp). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calles y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- DEL CUETO, Carla (2007) *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Buenos Aires: Prometeo Libros, UNGS.
- DEN BESTEN, Olga (2010). “Visualising Social Divisions in Berlin: Children's After-School Activities inTwo Contrasted City Neighbourhoods”, en *Forum Qualitative Research*, 11(2), Art. 35, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1002353>.
- DIKER, Gabriela. (2009), *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- DOMENECH E, LESCANO M. J, JAUREGUIBERRY I, GAVAGNIN D. M, HERNÁNDEZ M. C y LOPEZ CALENDINO S. (2010). *La nueva normativa de protección a la infancia y la adolescencia en la provincia de Buenos Aires*. IDN, UNLP –UNICEF. http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources_10849.htm
- DONOSO, Carla (2005). “Buscando las voces de los niños/as viviendo con VIH: aportes para una antropología de la infancia”. I Congreso Latinoamericano de Antropología. Rosario, Argentina.
- DONZELOT, Jacques (1990) [1977]. *La policía de las familias* Valencia: Editorial Pre-textos
- DUARTE L. F. D e GOMES, E. de C. (2008). *Três famílias. Identidades e trajetórias transgeracionais nas classes populares*. Rio de Janeiro: Editora da FGV.
- DUBIN, Mariano (2011). *Educación y narrativas en las periferias urbanas: persistencias y variaciones en las culturas migrantes*. Tesis de Licenciatura. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.391/te.391.pdf> (10/10/ 2011).
- DUBOIS, Philippe 1994 [1983]. *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*. Barcelona: Paidós
- DUEK, Carolina (2009). “Infancia, fast-food y consumo (o cómo ser un niño en el mundo McDonald’s)”, en: Carli, S. (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calles y el shopping*. Buenos Aires: Ed Paidós.
- DUHAU Emilio y Angela GIGLIA (2008). *Las reglas del desorden:habitar la metrópoli*. México: Siglo XXI Editores / Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- DUSCHATZKY, Silvia (1999). *La escuela como frontera reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. España: Paidós Iberica.
- DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina (2007) [2002]. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- EGUÍA, Amalia (1994). “Estrategias familiares de reproducción social en sectores populares urbanos del Gran La Plata”. IV Congreso Argentino de Antropología Social. Olavarría.

- EGUÍA, Amalia y ORTALE, Susana (2004). “Reproducción social y pobreza urbana”, en *Cuestiones de Sociología, Revista de Estudios Sociales*, N° 2, FaHCE-UNLP.
- EISENSTADT Shmuel N. (2013) “América Latina y el problema de las múltiples modernidades”, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* Universidad Nacional Autónoma de México Nueva Época, Año LVIII, núm. 218 pp. 153-164.
- ELÍAS N. y J. SCOTSON, (2000). *Os estabelecidos e os outsiders*. Río de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- ELIZALDE, Silvia (2005). *La otra mitad. Retóricas de la ‘peligrosidad. Un análisis desde el género*, Tesis de Doctorado en Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- ELIZALDE, Silvia (2013). “Todos contra la “nena”. Mujeres jóvenes y significaciones mediáticas del género y la sexualidad”, en: *Tram(p)as de la Comunicación y la cultura*, La Plata: Fac. de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/elizalde_todos_contra_la_nena.pdf
- ENRIZ, Noelia (2006). “¿De que chicos hablamos?”. VIII CAAS. Universidad Nacional de Salta
- ENRIZ, Noelia (2011). “Antropología y juego: apuntes para la reflexión”, en *Cuadernos de Antropología Social* N° 34, pp. 93–114. FFyL – UBA.
- ESCOBAR, Arturo (2002) *Globalización, Desarrollo y Modernidad*. Medellín: Corporación Región.
- ESQUIVEL, Valeria; FAUR, Eleonor y JELIN, Elizabeth Editoras (2012). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. Buenos Aires : IDES
- EVANS- PRITCHARD, E. (1940). *The Nuer: A Description of the Modes of Livelihood and Political Institutions of a Nilotic People*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- EVANS- PRITCHARD, E (1951). *Kinship and Marriage Among the Nuer*. Oxford, UK: Oxford University Press
- FAUR, Eleonor (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FEIXA, Carles (1998) *De jóvenes, bandas y tribus (Antropología de la juventud)*. Barcelona: Ariel.
- FERNANDES Camila (2011). “*Ficar com*”parentesco, *criança e gênero no cotidiano*. Dissertação mestrado, Universidade Federal Fluminense. Programa De pós-graduação Em Antropologia
- FERNÁNDEZ, Ana María (2006). *La mujer de la ilusión: pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- FERNÁNDEZ, Esteban Julián (2013). *No es puro cuento Vínculos entre docentes, niñas y niños en el acceso a la lectura literaria (2011-2013)*. Tesis maestría, FTS UNLP
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/34909>
- FERREIRA PIRES, Flávia (2007a). *Tese de Doutorado: Quem tem medo de mal- assombro? Religião e Infancia no semi-árido nordestino*. Museu Nacional. Universidade Federal do Rio de Janeiro
- FERREIRA PIRES, Flávia (2007b) “Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica”, en: *Revista de Antropologia* 50 (1): 225-270.
- FONSECA, Claudia (1995). *Caminos de adopción*. Buenos Aires: EUDEBA-
- FONSECA, Claudia, (1995a). “Amor e família: vacas sagradas da nossa época”, en Ribeiro, I.; Ribeiro, A. C. Torres (orgs). *Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola.
- FONSECA, Claudia (1997). “Ser mulher, mãe e pobre”, en Mary del Priore (org) *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Editor contexto.
- FONSECA, Claudia (1999). “Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação”, en *Revista Brasileira de Educação* Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Jan/Fev/Mar/Abr 1999 N ° 10
- FONSECA, Claudia (2003). “De afinidades a coalizões: uma reflexão sobre a “transpolinização” entre gênero e parentesco em décadas recentes da antropología”, en *Ilha Revista Antropologia*, 5(2)

- FONSECA, Claudia (2004). *Familia, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: Editora da UFRGS
- FONSECA, Claudia (2005). “La clase y su recusación Etnográfica, en *Etnografías contemporáneas* año1(1): 117-138. Buenos Aires, UNSAM.
- FONSECA, Claudia. (2007). “Apresentação - de família, reprodução e parentesco: algumas considerações” *Cadernos Pagu*, (29), 9-35.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000200002&lng=en&tlng=pt.
- FONSECA, Claudia y CARDARELLO, A (1999). “Derechos de los más y menos humanos”, en *Horizontes Antropológicos*, Año 5, N°10.
- FONSECA, Claudia y SCHUCH, P. (orgs.) (2009). *Políticas de proteção à infância: um olhar antropológico*. Porto Alegre: Editorial da UFRGS.
- FORTES, Meyer (1949). *The Web of Kinship Among the Tallensi: The Second Part of an Analysis of the Social Structure of a Trans-Volta Tribe*. London: Oxford University Press.
- FOUCAULT, Michael (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* México: Editorial Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michael (1978). “La Gubernamentalidad”, en *Espacios de Poder*. Madrid: La Piqueta.
- FREDERIC, Sabina (2000). “De reunión en reunión . La observación participante en el conocimiento etnográfico d procesos políticos ‘urbano’”, en *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 6, n. 13, p. 195-216.
- FREIRE, Paulo (1973) [1970]. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- FUENTES, Sebastián G. (2011). *Cuerpos con clase: producir juventudes en contextos educativos de sectores medios-altos y altos del Gran Buenos Aires*. Tesis de Maestría en Ciencias sociales con orientación en Educación, FLACSO Buenos Aires.
- FUENTES, Sebastián G. (2015). *Educación y sociabilidad juvenil en las elites de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado en Antropología Social IDAES-UNSAM.
- GALLAGHER Claire B. (2003). “‘OUR TOWN’ Children as advocates for change in the city”, en *Childhood* 11: 251
- GARCÍA y MARTÍNEZ (2012). *Tibio nunca* . Tesis de producción gráfica. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP.
- GARCÍA PALACIOS (2006). “‘Dejad que los niños vengan a mí’: la construcción social de la niñez en la iglesia Católica”. VIII CAAS. Salta.
- GARCÍA SILVA, Rodolfo (2014). *Los chicos en la calle: llegar, vivir y salir de la intemperie urbana*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- GARNIER, Alan (1992) *El cuadrado roto. Sueños y realidades de La Plata*. Municipalidad de La Plata.
- GEERTZ, Clifford 1987 [1973] *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GEERTZ, Clifford (1996). “Afterword”, en Feld, S. y Basso, k (eds), *Senses of Place* Santa Fe: SAR Press.
- GÉLIS, Jacques (1990). “La individualización del niño”, en: Ariès, P. y Duby, Georges (dir.) *Historia de la vida privada*, Tomo 4, pp. 311-329. Madrid: Editorial Taurus
- GENTILE, María Florencia (2010). “La interacción entre niños y jóvenes de sectores populares y los programas de inclusión social: aportes de una perspectiva relacional”, en *Actas de las Jornadas Estado, familia e infancia en Argentina y Latinoamérica: problemas y perspectivas de análisis (fines del siglo XIX- principios del siglo XXI)*”, Museo Roca, Buenos Aires.
- GENTILE, María Florencia (2014) *La niñez en los márgenes, los márgenes de la niñez. Experiencias callejeras, clasificaciones etarias e instituciones de inclusión en niños/as y jóvenes del AMBA*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

- GLUZ, Nora (2013). *Asignación Universal por Hijo y derecho a la educación. La Universidad interviene en los debates nacionales* N° 7 UNGS. Suplemento que acompaña la edición del Diario Página 12 3/10/2013.
http://www.ungs.edu.ar/ms_ungs/wp-content/uploads/2013/10/Suplemento_UNGS_07_FINAL-BAJA.pdf
 (Consultado 20/11/2015)
- GOFFMAN, Erving (1988). *Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- GOMEZ Carlos Paulino (2012). *Diario íntimo de un cura de barrio*. Ediciones “La Cruz”
- GORBAN, Débora (2012). “‘Salir por ellos’: familia y trabajo de un grupo de chicos y jóvenes pobres del gran Buenos Aires”, en Battistini, Osvaldo y Mauger, Gérard *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia*. Buenos Aires: Prometeo.
- GRASSI, Estela (1998). *La Familia: un Objeto Polémico. Cambios en la dinámica de la vida familiar y cambios de orden social*. En: Neufeld M. R. Et. al. (comps). *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires :Editorial: Eudeba.
- GREGORI, Maria Filomena (2000). *Viração: experiências de meninos nas ruas*. São Paulo: Companhia das letras.
- GRIGNON Claude; PASSERON, Jean-Claude (1991). “Alternancia y ambivalencia Dominocentrismo y dominomorfismo”, en: *Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo en la sociología y en la literatura*. Buenos Aires: Editorial: Nueva Visión
- GRIMSON, Alejandro (1999). *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.
- GRIMSON, A. y SEMÁN, P.: “Presentación: la cuestión ‘cultura’”, en *Etnografías contemporáneas*, Buenos Aires, n 1, 2005: 11-24.
- GRIMSON, Alejandro & SEGURA, Ramiro (2016). “Space, urban borders, and political imagination in Buenos Aires”, en *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 11:1, 25-45
<http://dx.doi.org/10.1080/17442222.2016.1121584>
- GRINBERG Julieta (2008). “Transformaciones en el tratamiento de la niñez en riesgo. Reflexiones sobre un dispositivo de protección a la infancia en la Ciudad de Buenos Aires”, en *Cuadernos de Antropología Social* N° 27, pp. 155–174, FFyL – UBA.
- GROPPO Luís Antonio (2000) *Juventude. Ensayos sobre Sociología e História das Juventudes Modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL
- GUBER, Rosana. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- GUBER, Rosana. (2008) [1991]. *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- GUEMUREMAN, Silvia (comp.) (2005). *Érase una vez... un tribunal de menores* Buenos Aires: Editorial: Departamento de Publicaciones Facultad de Derecho UBA.
- GUEMUREMAN, Silvia (2010). “De cómo la niñez y la adolescencia se instalaron como temas de agenda académica: crónica de la Carrera de Especialización y posgrado en problemáticas sociales infanto-juveniles de la Universidad de Buenos Aires, en: *Los Desafíos del Derecho de Familia en el Siglo XXI. Homenaje a la Dra. Nelly Minyersky*, Buenos Aires: Editorial Errepar.
- GUSINDE, Martín (1982-1991). *Los indios de Tierra del Fuego : resultado de mis cuatro expediciones en los años 1918 hasta 1924*, organizadas bajo los auspicios de Ministerio de Instrucción Pública de Chile. Buenos Aires: Centro Argentino de Etnología Americana,. 4 t.
- GUTIERREZ, Alicia B. (2007). “Herramientas teórico-metodológicas de un análisis relacional para los estudios de la pobreza”, en *Ciencia, Docencia y Tecnología* N° 35, Año XVIII, noviembre.
- HALL, Stuart (2003). “Introducción: ¿quién necesita ‘identidad?’”, en Hall, S. y Du Gay, P. (comp.): *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- HALPERÍN DONGHI, Tulio (1999) “Una ciudad entra en el siglo XX”, en Gutman M. y T. Reese (eds) *Buenos Aires. El imaginario para una gran ciudad*. Buenos Aires, Eudeba.

- HANNERZ, Ulf. 1993 [1980]. *Exploración de la ciudad*. Madrid: Fondo Cultura Económica.
- HART C.H (1993). *Children on Playgrounds: Research Perspectives and Applications*. Albany: State University of New York Press.
- HARVEY, David (1997). *Urbanismo y desigualdad social*. Madrid: Editorial XXI.
- HARVEY David (2013) [2012]. *Ciudades rebeldes Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. España: Ediciones Akal
- HECHT, Ana Carolina (2004) “Hacia una revisión de la categoría ‘niño’ y ‘cultura wichi’ a través de la escuela en el departamento Ramón Lista (Formosa)”. VII Congreso Argentino de Antropología Social, Villa Giardino,
- HECHT A C, A SZULC, M C HERNÁNDEZ, P LEAVY, M VARELA, L VERON, I FINCHELSTEIN, M HELLEMEIER, I TANGREDI y N ENRIZ (2009). “Niñez y Etnografía: debates contemporáneos” . VIII RAM. Buenos Aires.
- HECHT Tobias (1998). *At Home in the Street: Street Children of Northeast Brazil*. Cambridge: University Press.
- HEILBORN, Maria Luiza (2000). *Dimensões culturais do trabalho infantil feminino*. Rio de Janeiro: OIT-IPEA.
- HERNANDEZ, María Celeste; CHAVES, Mariana; CHIMELARO, Corina; CLEVE, Agustín; DUARTE, Gastón y QUINTEROS, Adrián (2010). “Pequeña ciudadanía: Tensiones entre el derecho abstracto, las políticas públicas y la vida cotidiana de adolescentes en el B.A.”. Actas electrónicas VI Jornadas de Sociología UNLP. La Plata.
- HERNÁNDEZ M. Celeste, CHAVES Mariana, CINGOLANI Josefina (2012). “Construcción y disputa de alteridades etarias en contexto sociourbano de pobreza en La Plata (Argentina)”. Actas electrónicas VII jornadas de Sociología UNLP. FAHCE. La Plata, Argentina.
- HERNÁNDEZ, María Celeste; CINGOLANI Josefina y CHAVES, Mariana (2015). “Espacios con edades: el barrio y la pobreza desde los niños y los jóvenes”, en Chaves M. Y R. Segura (eds.) *Hacerse un lugar*. Buenos Aires: Biblos.
- HIERNAUX, Daniel y LINDON, Alicia (2004) “La periferia: voz y sentido en los estudios urbanos”, en *Papeles de Población*. N° 42, pp. 101- 123. Universidad Autónoma de México.
- HOCKEY Jenny y Allison JAMES (1993) *Growing Up and Growing Old: Ageing and Dependency in the Life Course*. London, Sage,
- HOLLOWAY S.L and G. VANTINE, G (eds) (2000). *Children's Geographies; Playing, Living, Learning*. London: Routledge
- HOLT, Louise (ed.) (2011). *Geographies of Children, Youth and Families. An International Perspective*. Londres: Routledge.
- HOPKINS, Peter. (2010). “Young people, place and identity”. Londres: Routledge.
- HOPKINS Peter y Rachel PAIN (2007). “Geographies of age: thinking relationally”, en *Area*. Volume 39, Issue 3, pages 287–294.
- HORNES, Martín (2014a). “Controversias públicas en los significados del dinero”. Presentado en IX Jornadas de Estudios Sociales de la Economía. La dimensión social de los procesos y objetos económicos. Universidad Nacional de San Martín-Instituto de Altos Estudios Sociales.
- HORNES, M. (2014b). “Transferencias condicionadas y sentidos plurales: el dinero estatal en la economía de los hogares argentinos”, en *Revista Antípoda* N° 18- Antropología y economía II-abril 2014. Pag. 61-83. <http://antipoda.uniandes.edu.co/view.php/281/index.php?id=281>
- HORTON, John, KRAFTL, Peter and TUCKER, Faith (2008). “The challenges of ‘Children's Geographies’: a reaffirmation”, en *Children's Geographies*, 6:4, 335 - 348
- JAMES, A., Ch. JENKS & A. PROUT (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- JAMES, A y A. PROUT (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: The Falner Press.

- JELIN, Elizabeth (2010) [1998]. *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- JELIN, Elizabeth (2014). “Desigualdades de clase, género y etnicidad/raza: realidades históricas, aproximaciones analíticas”, en *Revista ensambles* año nº 1.
- JENKS C. (1996). *Childhood*. London: Routledge.
- JENKS, Chris (2002). “Constituindo a Criança”. *Educação, Sociedade & Culturas* Nº 17 pp 185-216
- KALINSKY, Beatriz y CAÑETE, Osvaldo (2010). *Madres Frágiles. Un viaje al infanticidio*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- KARSTEN, Lia (1998). “Growing Up in Amsterdam: Differentiation and Segregation in Children's Daily Lives”, en *Urban Studies* March 1998 vol. 35 no. 3 565-581
- KARSTEN, Lia (2010). “Children's Social Capital in the Segregated Context of Amsterdam: An Historical-geographical Approach”, en *Urban Studies*; 48(8):1651-1666.
- KEITH, J. (1980), “‘The Best Is Yet To Be’. Toward and Anthropology of Age”, en *Annual Review of Anthropology*, 9:339-364.
- KESSLER, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- KHOLI, Martin 2007 [1986]. “Social organization and subjective construction of the life course”, en Sorensen, F. Winert y L. Sherrod (eds) *Human development and the life course: multidisciplinary perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- KLEINMAN, Arthur; KLEINMAN, Joan (1997). “The Appeal for Experience”; “The Dismay of Images”; “Cultural Appropriations of Suffering in Our Times”, en Kleinman, A.; Das, V.; Lock. M. *Social Suffering*. Berkely: University of California Press.
- KRICHESKY, Graciela; BENCHIMOL, Karina (2008). *La educación argentina en democracia : transformaciones, problemas y desafíos de una escuela fragmentada*. - 1a ed. - Los Polvorines : Univ. Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires : Biblioteca Nacional.
- KROPFF, L. (2011). “Apuntes conceptuales para una antropología de la edad”, en *Avá, revista de antropología*, 16: 171-187.
- KRUGER Jill Swart with CHAWLA Louise (2002). “‘We know something someone doesn't know’: children speak out on loca conditions in Johannesburg”. *Environment and Urbanization* 2002 14: 85
- LAHITTE, Héctor; MAFFIA, Marta; CASCARDI, Juan José (1988). “Experiencia en Antropología Visual: El uso de diapositivas en edición, como abreactoras de información entre un grupo caboverdeano residente en Ensenada, Provincia de Buenos Aires, Argentina”, en *Visual Anthropology*, Vol. I, pp. 197 – 204.
- LAMBUSTA, J. D. (2014). *Políticas públicas destinadas a la niñez en situación de calle: El surgimiento y desarrollo de APINAR en la ciudad de La Plata en el año 1999* [en línea]. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.977/te.977.pdf>
- LAREAU, Annette (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. United States: University of California Press.
- LESBEGUERIS Mara (2014). *Niñas jugando. Ni tan quietas ni tan activas*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- LINDÓN, Alicia. (2007). “Espacialidades, desplazamientos y trasnacionalismo”, en *Papeles de población*, 13(53), 71-101.
- LOBATO, Mirta (2002). *La vida en las fábricas. Trabajo, protesta y política en una comunidad obrera, Berisso (1904-1970)*. Buenos Aires: Editorial Prometeo/Entrepasados.
- LOPES, Jader Janer Moreira. (2007). *Uma estrada dentro da estrada: As crianças na paisagem brasileira. Estudos de Geografia da Infância*. NUMPEC/UFF

- LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de.(2005) *Geografia da Infância. Reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: FEME.
- LÓPEZ, Ana Laura (2010). *Proceso de reforma legal e institucional del sistema penal juvenil en la Provincia de Buenos Aires (2000-2009)*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires 2010. Disponible en: [<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/iigg-uba/20130322033340/tesisallopez.pdf>] (6/1/2016).
- LÓPEZ, Ana Laura (2013). “Comunidades, escuelas y juventudes: sobre los malentendidos y las posibilidades de la experiencia educativa”, en: Chaves M. y E. Fidalgo Zeballos (coords), *Políticas de infancia y juventud; producir sujetos y construir Estado*. Buenos Aires: Espacio
- LUGONES, María (2008). “Colonialidad y género”. En: *Tabula rasa*, 9: 73-101. Bogotá. Colombia
- LUGONES, María Gabriela (2009). *Obrando en autos, obrando en vidas formas e fórmulas de Proteção Judicial dos tribunais Preventivos de Menores de Córdoba, Argentina, nos começos do século XXI*. Tese doutoral Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- LYNCH, Kevin (2006) *A imagen da cidade*. San Pablo, Martins Fontes.
- LLOBET, Valeria (2010). *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Buenos Aires: Editorial: Noveduc.
- LLOBET, Valeria (2012a). “Una lectura sobre el trabajo infantil como objeto de estudio. A propósito del aporte de Viviana Zelizer”, en *Desarrollo económico – Revista de ciencias sociales* (Buenos Aires), vol. 52, Nº 206, (pp. 311-328).
- LLOBET, Valeria (2012b). “Políticas sociales y ciudadanía. Diálogos entre la teoría feminista y el campo de estudios de infancia”, en *Frontera Norte*, 24 (48), pp. 7-36. México: El Colegio de la Frontera Norte, A.C.
- LLOBET, Valeria (coord.) (2013). *Sentidos de la exclusión social. Beneficiarios, necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niños y jóvenes*. Buenos Aires: Biblos.
- MAGISTRIS, Gabriela (2013). “La territorialización de las políticas y programas de protección de derechos de los niños, niñas y adolescentes en la provincia de Buenos Aires”. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, UBA. <http://www.academica.org/000-038/480> (9/1/2015)
- MAGNANI, Guillermo José. (2002) “De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana”, en *Revista brasileira de ciencias sociales*. Volumen 17 Nº 49 pp. 11-29.
- MALGAREJO, Mariana y otros (2012). *Estudio evaluativo de impactos de la Asignación Universal por Hijo (AUH) en consumos vinculados a salud: la construcción de la relación salud-alimentación-escolaridad como situación inicial (línea de base) determinante para la futura evaluación y diseño de programas de salud*. Informe para publicación. Comisión Nacional Salud Investiga. Ministerio de Salud, Presidencia de la Nación.
- MALINOWSKI, Bronislaw (1930). *Parenthood – the Basis of Social Structure*, in CALVERTON, Víctor F. And SCHMALHAUSEN, Samuel D. (eds.). *The New Generation: The Intimate Problems of Modern Parents and Children*. London: Editorial: George Allen & Unwin.
- MARCHI, Rita de Cássia (2009). “As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infancia”. *Revista Educação e realidade*. 34 (1)227-246.
- MARTÍNEZ, Laura Victoria (2015). “Infancia, diferencia desigualdad. Aportes en la clave de los feminismos poscoloniales”. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*– Año II, Núm. 4
- MATTHEWS, M. H. (2003) “The street as a liminal space: the barbed spaces of childhood”, en Christensen, P. and O'Brien, M. (eds.) *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*. London: Routledge Falmer. pp. 101-117.
- MAUSS, Marcel (2009) [1925]. *Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Buenos Aires: Editorial: Katz editores.
- MAUSS, M., & DURKHEIM, E. (1996) [1902]. *Clasificaciones primitivas: (y otros ensayos de antropología positiva)*. Barcelona: Ariel.

- MAYALL, B (1995). Children as a minority group: issues and prospects. Paper presented to the Seminar on Childhood and Society, Institute of Education, London.
- MAYOL, Pierre (1999) "Habitar", en M. de Certeau, L. Giard y P. Mayol *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*. México, ITESO.
- MCKENDRICK, J. H (1999). "Not just a Playground: Rethinking children's place in the built environment", en *Built environment* 25(1):75-8.
- MCKENDRICK, J. H (2000). "The Geography of Children: An Annotated Bibliography", en *Childhood*. 7: 359
- MERKLEN Denis. 2005. Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)
- MÍGUEZ, Daniel (2002). "Inscripta en la Piel y en el Alma: Cuerpo e Identidad en Profesionales, Pentecostales y Jóvenes Delincuentes", en: *Religião e Sociedade*, N° 1., Vol 22, pp.21-56.
- MÍGUEZ, Daniel (2008). *Delito y cultura. Los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana*. Buenos Aires: Ed Biblos.
- MILSTEIN, Diana (2006). "Y los niños, ¿por qué no?: algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños", en: *Avá, Revista del Programa de Postgrado en Antropología Social*, Universidad Nacional de Misiones. N° 9 pp 49-59.
- MILSTEIN, Diana. (2008). "Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas", en *Sociedade e Cultura Revista de pesquisas e debates em ciencias sociais*. Universidade Federal de Goiás. V 7.
- MILSTEIN, D., CLEMENTE, A., DANTAS-WHITNEY, M., GUERRERO, A.L. y HIGGINS, M. (2011). *Encuentros etnográficos con nin@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: Miño y Dávila Ed.
- MÓDENES, Juan A. (2008). "Movilidad espacial, habitantes y lugares: retos conceptuales y metodológicos para la geodemografía", en *Estudios geográficos*, LXIX, 264, Enero-Junio, 157-178.
- MONTESINOS, M P y L. SINISI (2003). "Pobreza, niñez y diferenciación social", en *Revista Runa* 24. Buenos Aires
- MORA, Ana Sabrina (2008). "Propuestas desde la antropología para el abordaje de las dimensiones socio-culturales del cuerpo: Un aporte al debate Educación Física - Educación Corporal", en *Educación Física y Ciencia* - 1059-73. <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/>
- MORA, Ana Sabrina (2014). "Prácticas, representaciones y experiencias: propuestas teórico-metodológicas en investigaciones socio-antropológicas sobre el cuerpo", en *Revista Cuerpo del Drama*, Facultad de Arte. Universidad Nacional del Centro.
- MORGADE. Graciela (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Ediciones: Novedades educativas
- MOUFFE, Chantall (1981). "Hegemony and ideology in Gramsci", en Bennet, Martin, Mercer y Woollacott (eds.), *Culture, ideology and social process*. Londres: The Open University Press.
- MUNIZ FIGUEIREDO, Costa Bruno (Abril 2010). *Crianças e suas geografias: processos de interação no meio técnico científico-informacional*. Programa de Pós-Graduação em educação. Niterói.
- NARI, Marcela (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político*. Buenos Aires: Editorial: Biblos.
- NOCETI, Belén (2005). "De Santiago, una más. Una de tantas historias vividas por chicos y construidas por grandes", en *El@atina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos* 4(13). Buenos Aires
- NOCETI, María Belén (2011). "Niñez en riesgo, conceptualizaciones cotidianas y acciones políticas en Argentina", en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 18, núm. 57, septiembre-diciembre, pp. 145-163 Universidad Autónoma del Estado de México, México.

- NORDSTRÖM Maria (2009). "Children's Views on Child-friendly Environments in Different Geographical, Cultural and Social Neighbourhoods", en *Urban Studies* 47: 514
- NOVARO Gabriela (2009). "Palabras desoídas- palabras silenciadas- palabras traducidas: voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires", en *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 34, núm. 1, enero-abril, pp. 47-64, Universidade Federal de Santa Maria Brasil.
- NUNES, Angela & CARVALHO, Rosário (2010). "Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância", en: *Revista BIB/ANPOCS*, nº 68, pp. 77-97, 2º semestre de 2009, São Paulo.
- O'BRIEN, Margaret, Deborah JONES, David SLOAN and Michael RUSTIN (2000). "Children's Independent Spatial Mobility in the Urban Public Realm", en *Childhood* 7 (3) pp 257-277.
- OJEDA, Natalia S. (2013). "Cárcel de Mujeres. Una mirada etnográfica sobre las relaciones de afectividad en un establecimiento carcelario de mediana seguridad en Argentina", en *Sociedad y Economía*; p. 237 – 254; Cali.
- ORTIZ Guitart A. (2007). "Geografías de la infancia: descubriendo nuevas formas de ver y de entender el mundo", en *Documents d'Anàlisi Geogràfica* 49, pp197-216.
- ORTIZ GUITART, Anna; PRATS FERRET, Maria y BAYLINA FERRÉ, Mireia (2012). "Métodos visuales y geografías de la infancia: dibujando el entorno cotidiano", en *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de mayo de 2012, vol. XVI, nº 400. <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-400.htm>
- ORTNER, Sherry (1999) "Introduction", en S. Ortner (ed.). *The Fate of 'Culture'. Geertz and Beyond*. Los Angeles, University of California Press.
- ORTNER, Sherry (2005) "Geertz, subjetividad y conciencia posmoderna", en *Etnografías Contemporáneas*, Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín. Escuela de Humanidades.
- OSZLAK, Oscar (1983). "Los sectores populares y el derecho al espacio urbano" , en *Punto de Vista*, Buenos Aires, Argentina.
- OSZLAK, Oscar (1991) *Merecer la ciudad. Los pobres y el derecho al espacio urbano*. Buenos Aires: CEDES-Humanitas.
- OYHANDY, Ángela (2004). *La infancia en riesgo: entre la caridad y la ciudadanía. Un estudio de caso sobre la gestión de la infancia y la adolescencia en riesgo en la Argentina contemporánea. La Plata 2000-2003*". Flacso-México.
- PAGANI, María Laura (2013). "La participación ciudadana bajo la lupa. Análisis y evaluación del Presupuesto Participativo", en *Revista Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, Vol 7, No 1. enero. Universidad Complutense de Madrid. pp 199 a 213
- PAUTASSI, Laura; ARCIDIÁCONO, Pilar y STRASCHNOY, Mora (2014). "Condicionando el cuidado. La Asignación Universal por Hijo para la Protección Social en Argentina", en *Íconos. Revistas de Ciencias Sociales*. No. 50, Septiembre 2014 Vol. 18, Issue 3, Quito – Ecuador
- PEREYRA, Victoria (2015). "Movilidades en el espacio carcelario: regulación social y gobernabilidad en torno a la circulación de familiares en cárceles federales en la Argentina", presentada en XI RAM, Montevideo, Uruguay.
- PLATT, Anthony (1987) [1969]. *Los "salvadores del niño" o la invención de la delincuencia*. México: Editorial Siglo XXI
- PODESTÁ, Rossana (2007). *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Secretaria de Educación Pública, <http://eib.sep.gob.mx/isbn/9708141968.pdf>
- POJOMOVSKY, J. (dir.); en colab. con CILLIS, N. y GENTILE, M.F. (2008a). *Cruzar la calle*. Tomo 1. Buenos Aires: Espacio.
- POJOMOVSKY, J. (dir.); en colab. con CILLIS, N. y GENTILE, M.F. (2008b). *Cruzar la calle*. Tomo 2. Buenos Aires: Espacio.
- PORTELLI Alessadro (1991) "Lo que hace diferente a la historia oral", en Walter Moss y otros, *La historia oral*. Buenos Aires: CEAL.

- PUNCH, S (2000). "Children's Strategies for Creating Playspaces: Negotiating Independence in Rural Bolivia", en S.L Holloway S.L and G. Vantine, G (eds) *Children's Geographies; Playing, Living, Learning*, pp 119-138. London Routledge
- RACELIS Mary and AGUIRRE Angela Desiree M. (2002). "Child rights for urban poor children in child friendly Philippine cities: views from the community", en *Environment and Urbanization* 14: 97.
- RADCLIFFE-BROWN, A. R. (1950). "Introduction", en A. R. Radcliffe-Brown and Daryll Forde (eds.), *African Systems of Kinship and Marriage*. London: Oxford University Press
- RAUSKY, M. Eugenia (2011). "La calle y los niños: estrategias laborales en espacios públicos", en *Avá. Revista de Antropología*. N° 19.
- RAUSKY, M. Eugenia (2014). *Los niños y niñas que trabajan: relaciones de género y generacionales*, en Eguía, A. Ortale, M. S. y Piovani, J. (comp.) *Género, trabajo y políticas sociales. Apuntes teórico-metodológicos y estudios de caso en el Gran La Plata*. CLACSO
- RAUSKY, M. Eugenia (2015). "Espacialidad y trabajo: los cartoneros en la ciudad de La Plata", en *Revista: Pilquen*. Centro Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional del Comahue.
- REDONDO, Patricia (2015). "Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 25, pp. 153-172 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires
- REDONDO, P y THISTED S. (1999). "Las escuelas "en los márgenes": realidades y futuros", en Puiggrós, A (comp.). *En los límites de la educación: niños y jóvenes del fin de siglo*. Rosario: Editorial: Homo Sapiens Ediciones.
- REGUEIRO, S. (2010). *Apropiación de niños durante la última dictadura militar argentina. Tramas burocrático-administrativas y estrategias jurídico-políticas en la construcción de parentescos*. Tesis doctoral en Ciencias Antropológicas. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- REGUILLO, Rossana (1998) "Imaginario globales, miedos locales. La construcción social del miedo en la ciudad". Ponencia presentada en el IV Encuentro de la Asociación Latinoamericana de Investigadores en Comunicación (ALAIC), Brasil.
- REGUILLO, Rossana (2000). "La construcción social del miedo. Narrativas y prácticas urbanas", en ROTKER, Susana, (ed.) *Ciudadanías del miedo*. Venezuela: Nueva Sociedad.
- REZENDE, Claudia Barcellos e COELHO, Maria Cláudia. (2010). *Antropologia das Emoções*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.
- RIOS, Julio César y Ana María TALAK. (1999) "La niñez en los espacios urbanos", en Devoto y Madero, *Historia de la vida privada en Argentina*, Tomo 2. Buenos Aires: Editorial Taurus.
- RIZZINI, I. e FONSECA, C. (2002). *As meninas e o universo do trabalho infantil no Brasil: aspectos históricos, culturais e tendências atuais*. OIT.
www.white.oit.org.pe/ipecc/documentos/final_praticas_cult_brasil.pdf
- ROCKWELL, Elsie (1996). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", en: Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ROTH, Julia (2013), *Entangled inequalities as intersectionalities. Towards an epistemic sensibilization*. desiguALdades.net Working Paper Series No. 43, Berlin: desiguALdades.net Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America.
http://www.desigualdades.net/Resources/Working_Paper/43_WP_Roth_Online.pdf
- RUSSO, Sandra (2005). "La marcha de los chicos", en
<http://pelotadetrapo.org.ar/2013-09-05-12-30-19/2003-05/310-la-marcha-de-los-chicos.html> (1/7/2013)
- SANTARSIERO, Luis Hernán (2013). "Comedores comunitarios en la ciudad de La Plata: organización social e intervención alimentaria estatal en el espacio barrial", en *Revista Pilquen*. vol.16, n.1

- SANTILLÁN, Laura (2010). “El cuidado infantil y la vida familiar en el cruce de las propuestas estatales y los escenarios de vida próximos de los niños: un estudio en barrios populares de Gran Buenos Aires.” Actas Jornadas “Estado, familia e infancia en Argentina y Latinoamérica: problemas y perspectivas de análisis (fines del siglo XIX-principios del siglo XXI)”.
- SANTILLAN, Laura (2011). “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, I; Llobet, Valeria; Villalta, C. y Zapiola, M. C. (eds.). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Teseo.
- SANTOS, Milton (1990). *Por una Geografía nueva*. Madrid: Editorial Espasa Calpe
- SARMENTO, Manuel Jacinto y PINTO, Manuel (1997). “As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo”, en Pinto, M. y Sarmento, M. J. (Coords.) *As crianças: Contextos e identidades* (pp. 9-30). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- SARTI, Cynthia A (1994). *A família como espelho. Um estudo sobre a moral dos pobres na periferia de São Paulo*. Tese de doutoramento. Universidade de Sao Paulo.
- SIMMEL, George (1986) [1909]. “Puente y puerta”, en: Simmel, G. *El individuo y la libertad*. Ensayos de crítica de la cultura. Barcelona: Península, pp. 29-34
- RABELLO DE CASTRO, Lucia (2001a) [1999]. “Una teoría de la infancia en la contemporaneidad”, en Rabello de Castro, L (org.), *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires- México: Editorial Lumen- Humanitas,
- RABELLO DE CASTRO, Lucia (2001b). “Introducción: Infancia y adolescencia hoy”, en Rabello de Castro, L (org.), *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires- México: Editorial Lumen- Humanitas,
- RABELLO DE CASTRO, Lucia (2004). *A aventura urbana: crianças e jovens no rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7 letras.
- SCHNEIDER, David. 1980 [1968]. *American Kinship: A Cultural Account*. Chicago: University of Chicago Press
- SCHNEIDER, David (1984) *A critique of the study of kinship*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- SCHUCH, Patrice (2009). *Práticas de justiça. Antropologia dos modos de governo da infância e juventude no contexto pós-ECA*. Porto Alegre, Brasil: UFRGS Editora.
- SEGURA, Ramiro (2001). “Del lugar al espacio. Representaciones y prácticas en torno al patrimonio cultural de la ciudad de La Plata. 2001. (Argentina)”. IV Reunión de Antropología del MERCOSUR. Curitiba, Brasil.
- SEGURA, Ramiro (2002). “Espacio urbano y desigualdad social”, en: Actas electrónicas IV Jornadas de Investigación ESTS- UNLP.
- SEGURA, Ramiro (2003). “Representaciones, Lugares, Prácticas. Acerca de la construcción social del espacio urbano en la ciudad de La Plata”, en: Actas. I Jornadas de Jóvenes Investigadores en Antropología Social. FFyLL, UBA.
- SEGURA, Ramiro (2010). *Representar. Habitar. Transitar. Una antropología de la experiencia urbana en la ciudad de La Plata*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. IDES, Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires.
- SEGURA, Ramiro (2010). “Los pliegues en la experiencia urbana de la segregación socio-espacial. Análisis comparativo de dos etnografías urbanas”, en Carman M., N.Vieira da Cunha y R. Segura (coords.) *Segregación y diferencia en la ciudad*. Quito: FLACSO.
- SILBA, Malvina (2011). *Vidas plebeyas: cumbia, baile y aguante en jóvenes del Conurbano Bonaerense*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- STRATHERN, Marilyn (1996). “For the motion: The concept of society is theoretically obsolete”, en Ingold, Tim (Org.) 1996. *Key Debates in Anthropology*. London and New York: Routledge.

- SZULC, Andrea (2001). *“Que trabaje no quiere decir que no sea chico”*. Niñez y Trabajo desde una perspectiva antropológica. Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- SZULC, Andrea (2005) “El katan kawiñ como interpelación a las niños mapuche de la provincia de Neuquén”. Primer Congreso Latinoamericano de Antropología. Rosario. Argentina.
- SZULC, Andrea (2006) “Antropología y Niñez: de la omisión a las ‘culturas infantiles’”, en Wilde, G. y P. Schamber (comp.) *Cultura, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*. Buenos Aires: Editorial SB
- SZULC, Andrea (2011). “Esas no son cosas de chicos. Disputas en torno a la niñez mapuche en el Neuquén, Argentina”, en: Poveda, David; Franzé, Adela y Jociles, María Isabel (coord.) *Etnografías de la infancia: discursos, prácticas y campos de acción*. Madrid. Editorial La Catarata.
- SZULC, Andrea (2013). “‘Eso me enseñé con los chicos’. Aprendizaje entre pares y contextualizado, entre niños mapuche del Neuquén, en *Boletín de Antropología y Educación* pp. 37-43. Año 4 - N° 06.
- SZULC, Andrea & COHN, Clarice (2012). “Anthropology and Childhood in South America: Perspectives from Brazil and Argentina”, en *AnthropoChildren* N° 1 January 2012. <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=427>.
- SZULC, A.; HECHT, A. C.; HERNÁNDEZ, C.; FINCHELSTEIN, I.; LEAVY, P.; VARELA, M.; VERON, L.; ENRIZ, N.; TANGREDI, I.; HELLEMAYER, M. (2009). “La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología”. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Buenos Aires.
- SVAMPA, Maristella (2005) *La sociedad excluyente. Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Taurus.
- THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha (2007). “Imagens das crianças da periferia em projeto sociais esportivos”. En: STIGGER, M P; GONZALES, F J y SILVEIRA R da (orgs) *O Esporte na Cidade*. Porto Alegre: UFRGS editora.
- THOMPSON, E. P. (2002). “Prefacio”, en *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Critica.
- THORNE, Barrie (1992). “Feminism and the family: two decades of thought”, en Thorne, B. e Yalom, M. (orgs.) *Rethinking the family: Some feminist questions*. Boston: Northeastern University Press.
- THORNE, Barrie (2004). “Editorial: thorizing age and other differences”, en *Childhood*, 11 (4)
- TONUCCI, Francesco. 2006 [1997]. *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- TOREN, Christina (1999). “Making History: The significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind”, en *Mind, Materiality and Culture*. Routledge. London.
- TOREN, Christina (2002). “Anthropology as the Whole Science of What It Is to Be Human”, en Fox, R; King, G; Barbara, J. (eds.), *Anthropology Beyond Culture*. Oxford: Berg.
- TRPIN, V. (2004) *Aprender a ser chilenos. Identidad, trabajo y resistencia de migrantes en el Alto Valle de Río Negro*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- TILLY, Charles (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial
- URCOLA, Marcos (2010). *Hay un niño en la calle*. Buenos Aires: CICCUS.
- VARELA, Julia (1986). “Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños”, en *Revista de Educación*, Madrid, n. 281, p. 155-175
- VECINO, Luisa (2014). *La construcción del nosotros/otros en una escuela secundaria pública en un barrio del conurbano bonaerense*. Tesis de Maestría en Comunicación y Cultura, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- VIANNA, Adriana de Resende. (2002). *Limites da menoridade: tutela, familia e autoridades em julgamento*. Tese de doutorado Museu Nacional UFRJ. Rio de Janeiro. UFRJ.

- VIANNA, Adriana de Resende (2010). “Derechos, moralidades y desigualdades. Consideraciones acerca de procesos de guarda de niños” en: Villalta C. (comp) *Infancia, justicia y derechos humanos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes
- VILLALTA, Carla (2003). “Entre la ilegitimidad y el abandono: la primera ley de adopción de niños” *Cuad. Sur, Hist.* n.32 pp. 27-48
http://bibliotecadigital.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-76042003001100002&lng=en&nrm=iso
- VILLALTA, Carla (2005). “La apropiación de menores: entre hechos excepcionales y normalidades admitidas”, en *Estudios*, N° 16 Otoño 2005 Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.
- VILLALTA, Carla (2005). “¿De quién son los niños pobres? Los debates por la tutela administrativa, judicial o caritativa en Buenos Aires de fin de siglo pasado.”, en Tiscornia, S. y Pita, M. V. (comps.) *Derechos humanos, tribunales y policía en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Ed. Antropofagia.
- VILLALTA, Carla (2010). Introducción, en Villalta C. (comp.) *Infancia, justicia y derechos humanos* Bernal: Universidad Nacional de Quilmes
- VILLALTA, C. (2013), “Un campo de investigación. Las técnicas de gestión y los dispositivos jurídicoburocráticos destinados a la infancia pobre en la Argentina”, *Civitas* 13 (2), Porto Alegre, pp. 245-268.
- WAINERMAN, Catalina. H. (comp.) (1994). *Vivir en familia*. Buenos Aires: UNICEF – Losada.
- WILKIS, Ariel (2012). *Consumo popular. Políticas sociales y políticas financieras integradas*. Publicado en el Suplemento Económico *Cash*. *Página 12*. 22 /4/2012.
- WELLER Susie and BRUEGEL Irene (2009). Children's 'Place' in the Development of Neighbourhood Social Capital. *Urban Studies* 46: 629
- ZAPIOLA, Carolina (2009). “Los niños entre la escuela, el taller y la calle (o los límites de la obligatoriedad escolar). Buenos Aires, 1884-1915”, en *Cadernos de Pesquisa* vol. 39, núm. 136, pp. 69-81
- ZAPIOLA, María Carolina (2010). “La Ley de Patronato de Menores de 1919: ¿una bisagra histórica”, en Lionetti, Lucía y Miguez, Daniel, en *Las Infancias en la Historia Argentina. Intersecciones entre Prácticas, Discursos e Instituciones (1890-1960)*. Buenos Aires: Prohistoria.
<http://www.aacademica.org/maria.carolina.zapiola/17> (7/01/2016)
- ZEIHER, Helga (2003). “Shaping daily life in urban environments”, en Christensen Pia and Margaret O’Brien *Children in the City Home, neighbourhood and community*, Canada y USA: Routledge Falmer
- ZELIZER, Viviana A. (2005) “The Priceless Child Revisited”, en Jens Qvortrup. *Studies in Modern Childhood Society, Agency, Culture*. UK: Palgrave Macmillan
- ŽIZEK, Slavoj (1997). “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, en Jameson, Fredric y Žižek, Slavoj: *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998, pp. 137-188.

FUENTES:

- Convención internacional de los derechos del niño [http://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencion_sobre_los_derechos.pdf]
- Ley 13298 y decretos reglamentarios [<http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/1-13298.html>]
- Consejo Local de Derechos del Niño La Plata [<https://consejoloal.wordpress.com/about>] (20/12/2015)
- Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010 [<http://www.indec.gov.ar/index.asp>] (21/12/2015)
- Estadísticas Municipalidad de La Plata [<http://www.estadistica.laplata.gov.ar/paginas/MAPAELVIRA.html>] (15/1/2015).

MECON-Ministerio de Economía de la Nación. 2009. Nota técnica 23: Asignación Universal por Hijo en Argentina. Cuadernos de Empleo e Ingresos. Consultado en marzo de 2013, en [http://www.mecon.gov.ar/peconomica/informe/notas_tecnicas/23%20NOTA%20TECNICA%20Empleo%20e%20Ingresos%20inf%2070.pdf]

Ministerio de Desarrollo Social, Presidencia de la Nación.

Seguridad Alimentaria [<http://www.desarrollosocial.gob.ar/pnsa>] (21/7/2015).

Ministerio de Desarrollo Social Provincia de Buenos Aires.

Plan Más Vida. [www.mds.gba.gov.ar/ArticulacionTerritorial/masvida.php] (21/7/2015).

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires [<http://.abc.gov.ar/>]

Mapa Escolar DGED [<http://servicios2.abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/#E>] (15/8/2015).

Programa FINES [<http://www.fines.educ.ar>] (15/1/2015).

Comisión Provincial por la Memoria. Informe Anual 2015. El sistema de la crueldad IX Sobre el sistema de encierro y las políticas de seguridad en la provincia de Buenos Aires.

[http://www.comisionporlamemoria.org/comite/informes/anales/ANEXO%20II%20Informe_anual_2015.pdf]
(14/1/2016).

Revista La Pulseada [<http://www.lapulseada.com.ar/site/?p=7054>]

Agencia de noticias pelota de trapo [<http://www.pelotadetrapo.org.ar>]

Imágenes

República Argentina [<http://www.ign.gob.ar/areaservicios/descargasgratuitas/mapamudos>]

Provincia de Buenos Aires [<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=21475131>]

La Plata [<https://www.google.com.ar/maps/@-34.934046,-57.952203,12z>]

Centros comunales La Plata [<http://www.estadistica.laplata.gov.ar/>]

Plano Fundacional de La Plata

[<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/downloadSuppFile/2218/268>]

ANEXO

Precisiones metodológicas

En este anexo exponemos precisiones metodológicas complementando de manera resumida y concisa, especificaciones del trabajo de campo realizado.

1. Cuadro resumen que presenta a las personas mencionadas en la tesis con quienes se realizó la investigación.

Nombre ficticio	Unidad residencial*	Edad	Sexo	Entrevista registrada
Griselda	A	28	Mujer	18/3/2011
Carolina	A	13	Mujer	
René	A	10	Mujer	
Darío	A	8	Varón	
Leandro	A	3	Varón	
Yésica	A	5 meses	Mujer	
Puli	B	35	Varón	
Mirta	B	31	Mujer	8/4/2011
Débora	B	16	Mujer	
Willy	B	14	Varón	
Bruno	B	11	Varón	
Matías	B	8	Varón	
Horacio	B	6	Varón	
Ulises	B	4	Varón	
Loló	B	3	Mujer	
Bebé	B	7 meses	Mujer	
Pilar	C	30	Mujer	
Brenda	C	11	Mujer	
Poli/Cecilia	C	10	Mujer	
Alejo	C	8	Varón	
Santino	C	5	Varón	
Nilda	D	Adulta	Mujer	
Miguel	D	Adulto	Varón	
Luz	D	21	Mujer	
Ana	D	15	Mujer	
Rosa	D	9	Mujer	
Deby	D	4	Mujer	
Sabina	E	29	Mujer	31/5/2011
Hilaria	F	45	Mujer	12/4/2011
Luna	F	16	Mujer	
Daniela	F	11	Mujer	
Gaspar	F	6	Varón	
Verónica	G	31	Mujer	15/9/2011
Angel	G	14	Varón	
Debi	G	9	Mujer	
Pepa	H	50	Mujer	5/7/2011
Gimena	I	13	Mujer	
Oscar	I	13	Varón	
Luciano	I	11	Varón	
Carina	I	9	Mujer	
Mariano	J	12	Varón	
Toto	K	11	Varón	

Quique	K	8	Varón	
Guillermina	K	5	Mujer	
Angela	L	11	Mujer	
Marcelo	M	13	Varón	
Teresa	N	65	Mujer	12/6/2012
Sara	O	78	Mujer	
Rebeca	P	80	Mujer	
Daniel	Q	9	Varón	
Milagros	Q	11	Mujer	
Miriam	R	Adulta	Mujer	28/5/2011
Silvina	S	57	Mujer	19/6/2012
Nicolasa	T	65	Mujer	
Maia	U	11	Mujer	
Ramón	V	35	Varón	
Estefanía	W	9	Mujer	
Esteban	W	5	Varón	
Mili	W	7	Mujer	

*Se consigna con la misma letra a quienes integran una misma unidad residencial.

2. La cámara fotográfica y la fotografía

Las potencialidades del uso de medios visuales y audiovisuales en la investigación antropológica son largamente documentadas en la historia de la disciplina. La imagen como forma de registro o empleada para legitimar el trabajo de campo (como evidencia del “estar ahí”) acompañó a los antropólogos desde su época clásica¹. La relación entre la antropología y las imágenes, fijas o en movimiento, ha sido constitutivo de este vasto campo de investigaciones al que nos acercamos de manera incipiente.

La cámara fotográfica estuvo presente en cada visita al barrio durante el trabajo de investigación. Los niños se apropiaron rápidamente de ella y era requerida en cada visita. En un principio la cámara posibilitó establecer y fortalecer vínculos con los niños y adultos. En el curso de la investigación la práctica de tomar fotos y las fotografías obtenidas se incorporaron de otros modos como herramienta de pesquisa.

En el tiempo en que se realizó el trabajo de campo, ninguna de las personas del barrio tenía una cámara fotográfica y los teléfonos celulares con cámara incluida que luego se expandirían, eran objetos de consumo muy restringidos y prácticamente ausentes en El Mate en ese entonces. Consecuentemente, en las casas había muy pocas fotografías o ninguna, y las imágenes adquirieron otro valor cuando los adultos solicitaron imprimir algunas para tener retratos de “sus niños”. Esas imágenes siguieron cursos inesperados

¹ La materia Antropología e imagen cursada en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (Universidad Nacional de La Plata) durante la carrera de licenciatura constituyó un primer acercamiento al campo de la Antropología Visual que sembró inquietudes respecto a sus aportes metodológicos y epistemológicos.

cuando por ejemplo fueron llevadas a la cárcel donde el papá o padrastro de los niños las enmarcó para colgarlas luego en las casas, o cuando pasaron a ser parte de los objetos “preciados” que mayormente las niñas solían preservar de sus hermanos inventando escondites donde la privacidad, como vimos, era casi inexistente.

“¿Trajiste para sacar fotos?” solía ser la pregunta que iniciaba los encuentros y el interés por usar la cámara fotográfica, tanto como el valor dado a las imágenes llevaron a que los niños me invitaran a ciertos festejos (cumpleaños, fiesta en la copa de leche) para poder tomar fotografías. En todos los casos, los niños se apropiaron de la cámara de fotos y la emplearon libremente, pasaba de mano en mano y los acompañaba en sus recorridos sin que yo estuviese presente. La cámara digital empleada permitió el inmediato acceso a las imágenes registradas, y los chicos solían pedirme mirar las fotos al devolverme la cámara, mostraban algunas a otras personas presentes (hermanos, padres) y esa práctica siempre siempre suscitaba conversaciones e intercambios que se integraron a los registros etnográficos. De este modo las imágenes funcionaron como “abreactores” (Lahitte, Maffia y Cascardi, 1998), incitaron diálogo inesperados, y permitieron también implementar la modalidad de entrevista que John Collier llamó “con fotografía” (1973). En una oportunidad las fotografías objeto de conversación fueron aquellas que integraban el “álbum familiar” (sólo en esta vivienda contaban con fotografías) y la niña que las mostró organizó su relato a partir de los recuerdos que suscitaban las imágenes.

Nos valimos de la fotografía también para proponer a los niños que tomaran imágenes de aquello que les resultara atractivo o lindo y de aquello que les desagradara o les pareciera feo. Luego imprimimos un conjunto de ellas y al mostrárselas a los niños les propusimos un ejercicio de clasificación de esas imágenes sin establecer criterios previos. Se armaron grupos de fotografías de “naturaleza”, de “personas”, “casas” (donde se reunieron edificaciones diversas) y uno al que no encontraron nombre que juntaba imágenes de charcos de agua, baches, basura y zanjas. Cada niño que se iba sumando a la actividad reordenaba las imágenes y las reagrupaba.

Debido a la cantidad de imágenes que los niños tomaban en cada oportunidad nos vimos obligados a hacer una selección al momento de imprimirlas para trabajar con ellas. El criterio adoptado fue que la mayoría de los motivos y personas retratadas estuviesen representadas². Sin embargo advertimos sobre la arbitrariedad de ese recorte cuando nos

² Hay quienes sostienen como alternativa a este “inconveniente metodológico” el uso de cámaras analógicas con un número restringido de tomas. Entonces generaría otra “atención” al momento de apretar el disparador.

preguntaron por –y reclamaron- algunas fotografías que no habíamos impreso, poniendo en evidencia el interés de los niños por fragmentos de esa “realidad fotografiable”³. Esto, antes que las respuestas a mi consigna fue lo más significativo del ejercicio, en tanto los chicos se fueron apropiando de las imágenes donde aparecían ellos o sus hermanos y familiares y así comenzaron a repartirlas según sus protagonistas. Las fotografías que quedaron sobre la mesa no recibieron mayor atención, en ninguna de ellas había personas, y casi todas mostraban “cosas feas”.

Las imágenes reunidas durante el trabajo de campo formaron parte de nuestros registros etnográfico integrándose analíticamente en esta etnografía. Y decidimos incorporar algunas imágenes a esta tesis en tanto creemos que completan y complementan su texto.

3. “¿Tenés para dibujar?” Los dibujos en la etnografía.

En las visitas al barrio, además del grabador digital y la cámara fotográfica, solía llevar hojas en blanco y lápices de colores. No lo hacía en un principio pero como los chicos pedían “para dibujar” comencé a sumar esos elementos a la mochila.

Dibujar atraía a los chicos y a partir de esa actividad, que muchas veces tenía lugar en los espacios públicos donde ellos estaban, nos fuimos conociendo con otros niños. Otras veces los chicos se quedaban dibujando en sus casa mientras conversábamos con su familia o buscaban algún lugar próximo, generalmente en el suelo donde se acomodaban con las hojas y colores

A menudo al devolverme los útiles me daban sus producciones y decidí guardarlas con nombre y fecha, para poder asociarlos a los registros etnográficos donde anoté las descripciones o relatos que surgían durante o después de dibujar y que permitirían luego abordarlos analíticamente (Ver entre otros Toren 2002; Cohn 2005; Ferreira Pires, 2007; Podesta, 2007; Noceti, 2011).

Avanzando en la investigación, intenté trabajar de manera más sistemática con las producciones gráficas de los niños. Para ello armé unas carpetas que daría a cada uno de

No tuvimos oportunidad de realizar este ejercicio pero llamó la atención el recuerdo de los niños de algunas fotos que habían tomado y que no llevamos impresas. Pusieron de manifiesto así que la posibilidad de sacar muchas fotos no necesariamente contrasta con la atención prestada en la observación y registro fotográfico.

³ Las conversaciones mantenidas con Yuyo Pereyra fueron de gran utilidad a nuestra tarea. Este fotógrafo de larga trayectoria de trabajo a partir de la construcción y empleo de cámaras estenopeicas, señaló las posibilidades de la fotografía como forma expresiva que parte de una “realidad fotografiable”, ante la cual la cámara se constituye en un instrumento de observación.

los niños con algunas hojas en blanco y otras que tenían un título a modo de consigna “mi familia” “mis amigos” “el lugar donde vivo”. Pretendía entonces guardar los dibujos y luego de un tiempo volver sobre ellos en el marco de otras conversaciones con los chicos; actividad que no fue posible. Les entusiasmó la idea de elegir una carpeta, y con rapidez comenzaron a llenarlas de dibujos y letras, pero si bien en pocos casos pudimos conservarlas y continuar con nuestra estrategia original, la mayoría de las carpetas comenzaron a circular con los niños y se extraviaron. Otras veces quisieron guardarlas ellos pero, como nos contaron, diferentes acontecimientos hicieron que no las tuvieran más a nuestra próxima visita: “me la agarraron”, “se perdió”, “no sé dónde está” fueron algunas de sus explicaciones. Si bien en un sentido puede evaluarse como una estrategia “no exitosa” de pesquisa, advertimos que el curso que tomó nuestra propuesta también hablaba de sus infancias y espacios y fue en este sentido que la experiencia se incorporó analíticamente.