
EL CUIDADO Y LA EDUCACIÓN INFANTIL EN EXPERIENCIAS COMUNITARIAS

Un análisis antropológico

Laura Santillán*

Resumen: En el siguiente artículo nos proponemos analizar, desde una perspectiva antropológica, las prácticas cotidianas que se desarrollan en torno al cuidado y la educación infantil en iniciativas comunitarias. Por contrapartida a otros planteos, el objetivo es examinar de qué manera la «informalidad» de las experiencias se relaciona con formas de acción colectiva entre los sectores subalternos. Asimismo cómo esta actuación implicó la vinculación con instituciones altamente formalizadas, entre ellas el Estado. Al mismo tiempo demostraremos cómo en las experiencias educativas comunitarias la improvisación y la acción deliberada no sólo no se contraponen, sino que alternan de modo dinámico y complejo. Estas afirmaciones son el producto de un trabajo de campo realizado en la Zona Norte del Gran Buenos Aires, cuyo análisis se sustenta en un enfoque etnográfico.

Palabras-clave: cuidado y educación infantil, experiencias comunitarias, acción colectiva, modos de vida populares

EDUCATION AND CHILD REARING IN COMMUNITARIAN EXPERIENCES: AN ANTHROPOLOGICAL STUDY

Abstract: In this article we aim to analyze – from an anthropological perspective – the everyday practices regarding children’s rearing and education in communitarian initiatives. In opposition to other approaches, our objective is to examine the way in which the «informality» of these experiences is related to other collective initiatives amongst the subaltern sectors. As well, we analyze the way in which these initiatives involved the collaboration with highly formalized institutions, such as the State. In addition, we will demonstrate that improvisation and deliberate actions in communitarian education experiences are not only not-opposed, but also they alternate in dynamic and complex ways. These statements are the product of our fieldwork, which took place in the

* Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (Buenos Aires/Argentina).

North area of Buenos Aires suburbs (Gran Buenos Aires), and the analysis was developed from an ethnographic approach.

Keywords: children's education and rearing, communitarian experiences, collective actions, popular ways of living

LE SOIN ET L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE DANS LES EXPÉRIENCES COMMUNAUTAIRES: UNE ANALYSE ANTHROPOLOGIQUE

Résumé: Dans l'article suivant nous nous proposons d'analyser, depuis une perspective anthropologique, les pratiques quotidiennes qui se développent autour du soin et l'éducation de la petite enfance dans des initiatives communautaires. Contrairement à d'autres approches, l'objectif est d'examiner comment l'«informalité» des expériences il se rattache aux formes d'action collective parmi les secteurs subalternes et comment cette action implique des liens avec des institutions hautement formalisées, y compris l'État. Au même temps nous démontrerons comment, dans les expériences éducatives communautaires, l'improvisation et l'action délibérée ne s'opposent pas mais, au contraire, ils se relaient d'une manière dynamique et complexe. Ces affirmations sont le fruit d'un travail de terrain réalisé dans la banlieue Nord de Buenos Aires, dont l'analyse est fondée sur une approche ethnographique.

Mots-clés: garde d'enfants et d'expériences d'éducation communautaire, modes de vie collectifs

Introducción

A primera vista, en los asentamientos más apartados de las ciudades cabeceras del Área metropolitana de Buenos Aires, la presencia de instituciones dedicadas al cuidado y la educación infantil no es tan evidente. En cambio, sí son fáciles de reconocer – ubicados sobre las pocas calles asfaltadas – los establecimientos oficiales dedicados a la instrucción básica y la educación inicial. A las escuelas y a los jardines de infantes se llega, en general, una vez que se ingresa a los barrios.

Ahora bien, cuando nos introducimos en las cuadras más internas de los asentamientos populares, es posible advertir la existencia de otras iniciativas locales destinadas a la infancia. Centros de apoyo escolar, guarderías y la creación de espacios de recreación y bibliotecas populares son algunas de las expresiones de estas iniciativas. A diferencia de las instituciones del Estado, estos espacios son difíciles de identificar como tales, ya que en su mayoría funcionan en casas particulares y/o algún galpón abandonado. Aún cuando los orígenes de estas experiencias son heterogéneos (en alguna ocasión están vinculados a la iniciativa de movimientos

sociales, a las iglesias y/o a los propios pobladores), en todos los casos sobresale el carácter territorializado de las acciones, es decir, su anclaje pleno en los barrios y asentamientos en donde habitan sus destinatarios.

En el siguiente artículo nos proponemos documentar desde el análisis antropológico las modalidades que asume una realidad extendida en muchos barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires: la presencia de un entramado – denso – de iniciativas informales dedicadas a la educación y el cuidado de los chicos y las chicas. Es una realidad que se inscribe en una historia de más larga data, referida a las distintas intervenciones sociales que se desplegaron en torno a la infancia. En su concreción contemporánea, por cierto, las experiencias a las que aludimos abren una serie de debates que se reactualizan de continuo, respecto, entre otras cuestiones, a cómo tiene lugar, en una coyuntura determinada, la distribución social de las obligaciones y responsabilidades relativas al cuidado de los niños. Entre los estudios que forman parte de los debates sobre el tema, nos encontramos en un momento en el cual han comenzado a cobrar peso los análisis críticos sobre el papel de las iniciativas comunitarias en la atención a los niños. Esto no fue así en la etapa de surgimiento de las experiencias, cuando cierta bibliografía sociológica – y también vinculada a la intervención – no sólo dio una bienvenida calurosa a las acciones que se corrían de los carriles formales, sino que, asumiendo muchas veces los mismos presupuestos de las iniciativas, exaltó el carácter participativo y emancipatorio de las mismas¹. Por contrapartida, en los últimos años, diversos trabajos comenzaron a puntualizar las contradicciones y efectos controversiales que las experiencias comunitarias tendrían: entre ellas, la inestabilidad y discontinuidad en los recursos, la excesiva dependencia del trabajo voluntario, la falta de conocimiento especializado y la regulación y el control poco constante que sobre las mismas realiza el Estado (Rosemberg, 1999; Cardarelli, 2005; Label, 2005).

Sin dejar de atender – tal como advierten los últimos estudios – las implicancias que podrían tener la falta de formalización y legalidad (gubernamental/estatal) en el desarrollo de las acciones, en este trabajo ahondaremos en el conocimiento pormenorizado de las prácticas cotidianas que llevan adelante pobladores y voluntarios en barrios populares. La intención es problematizar una serie de presupuestos presentes en la bibliografía sobre el tema, principalmente la visión de que las experiencias comunitarias – en virtud de su «informalidad» – surgen por creación espontánea, como fenómeno individual y aislado de otros movimientos más amplios. Asimismo que el carácter poco formalizado de las iniciativas implicaría su casi total indeterminación, falta de planificación y carencia de contenidos. De la misma forma, nos interesa trascender la posición que exalta las relaciones horizontales y libres de jerarquías en las organizaciones comunitarias. Como desarrollaremos en el artículo, el carácter informal de las acciones que

¹ Al respecto se puede consultar el trabajo coordinado por Débora Kantor (2008).

se levantan en los barrios no implica su desvinculación absoluta de las decisiones y prácticas provenientes de carriles altamente formalizados (como el estatal y otros colectivos). Consideramos que en las iniciativas comunitarias la improvisación y la acción deliberada no sólo no se contraponen, sino que alternan de modo dinámico. Nos dedicaremos a dar cuenta cómo estas alternancias se producen.

De dónde partimos: aproximaciones teóricas y metodológicas en torno al cuidado y la educación infantil

En el análisis que sigue, partimos de comprender al cuidado como una manifestación significativa, y a la vez social y culturalmente variada. Si algo caracteriza a la categoría de «cuidado» es su importante polisemia. Aún en ese marco, podríamos decir, como primera definición, que constituye un conjunto amplio – y a la vez específico – de actividades y bienes que se estructuran en función al sostenimiento y la reproducción de los sujetos. Como tal, por tanto, atañe a las prácticas materiales y también intangibles (afectivas, morales, emocionales) que permiten a las personas – a través de resoluciones altamente diversificadas – la concreción de dimensiones significativas para sostenerse y producirse socialmente.

Como señalan algunos estudios, la conceptualización sobre el cuidado no fue parte del horizonte de preocupación de las teorías clásicas dentro de las Ciencias Sociales. Recientemente, cuando en los años 1970 los estudios feministas formularon sus críticas a los análisis económicos, la cuestión del cuidado comienza a ser problematizada (Esquivel, Faur, & Jelin, 2012). Al respecto, los estudios anglosajones feministas constituyen un aporte insoslayable para comprender las nociones sobre el cuidado en relación a los complejos y diversificados arreglos que supone. Por cierto, los análisis pioneros del feminismo desmontaron el carácter natural y naturalizado del papel de la mujer en el cuidado y cuestionaron la restricción de las formas del cuidado al ámbito familiar y/o doméstico (Benería, 1999), todas dimensiones que se tornan nodales en el análisis que realizaremos.

En tanto multidimensional, el cuidado es una problemática que resulta pasible de ser analizada en cuanto a sus formas de *provisión y economía* (Rodríguez-Enriquez, 2005), a su *distribución y organización social* (Faur, 2012) y también en relación a los *sistemas de protección social* (Provoste-Fernández, 2012). En las páginas que siguen nos acercamos sobre todo a éste último aspecto, en donde las reflexiones sobre el cuidado – cómo se produce y dinamiza – no descuidan su ligazón con la productividad proveniente de ámbitos significativos en la resolución de problemáticas ligadas a la reproducción social y cotidiana, tales como el Estado, organizaciones no gubernamentales y otras formas de acción colectiva. En nuestro análisis, por cierto recu-

peramos los aportes de un conjunto de estudios desde los cuales el Estado es analizado incluyendo y avanzando más allá de sus manifestaciones locales de burocracia e instituciones de gobierno (Corrigan & Sayer, 2007; Das & Poole, 2008). El Estado es abordado en función de su actuación en los *márgenes* – y no sólo su centro – (Das & Poole, 2008), en virtud de sus múltiples prácticas, efectos, rituales y regulaciones morales (Corrigan & Sayer, 2007). Por lo tanto, nos interesamos por las formas en que el «cuidado» es producido en nuestra contemporaneidad como objeto social y – a la vez – político, es decir, parte de los procesos de politización de la vida, en espacios que incluyen y rebasan los carriles más formalizados. Siguiendo los aportes que nos legó Michel Foucault, analizaremos las configuraciones en torno al cuidado en tanto forma de biopolítica, es decir, parte de un programa más amplio, que incluye renovadas formas de gobierno e intervención (sobre la población) en base a estrategias persuasivas y el arte de conducir conductas (Foucault, 1976/2008; Shore & Wright, 1997) por parte de actores diversos.

En nuestras investigaciones, las alusiones al cuidado se articulan con otra dimensión clave como es la educación. Al respecto seguimos la tradición de la antropología de diferenciar la «educación» de la «escolarización», siendo la *educación* una noción más amplia que involucra (dentro o fuera de la escuela) a las prácticas sociales y culturales que se disponen para producir «personas entendidas» dentro de una sociedad (Levinson & Holland, 1996). Desde esta concepción nos interesa – al igual que con la noción de cuidado – abordar a la educación en tanto campo disputado y constituido a partir de las complejas intervenciones de diversos actores sociales.

En términos metodológicos, el análisis que presentamos es producto de una investigación cualitativa, antropológica y sustentada en el enfoque etnográfico, la cual recupera con particular fuerza la tradición latinoamericana (Rockwell, 2009)². Como referente empírico, la indagación se sustenta en el trabajo de campo que venimos realizando por más de una década en un conjunto de asentamientos populares ubicados en la Zona Norte del Gran Buenos Aires. Entre los emprendimientos con los que nos contactamos, en esta oportunidad profundizaremos en uno de ellos, al que denominaremos La Morada, una iniciativa levantada por vecinos de uno de los asentamientos que forma parte de nuestra investigación. En este Centro en particular, el trabajo de campo se realizó entre abril del 2012 y el mes de febrero del año 2013. En cuanto a las estrategias metodológicas, hemos empleado la observación participante y entrevistas cualitativas en profundidad. En cuanto a la observación participante, hemos llevado adelante jornadas

² La «etnografía educativa» ha tenido un desarrollo sustantivo en Latinoamérica, sobre todo a partir de los trabajos que inau-
gulan desde fines de los años 1970 en México Ezepeleta Rockwell y Elsie Rockwell en el Departamento de Investigacio-
nes Educativas (DIE, CINVESTAV) que se complementan además con el desarrollo de diversas corrientes dentro y fuera
de nuestro país (Neulfeld, 2000a).

de un día y dos por semana, registrando distintos momentos de la vida cotidiana del Centro y del barrio. En ese transcurso, hemos realizado entrevistas a los referentes de las experiencias, a pobladores del lugar y a familiares de los niños que asisten al Centro.

El Centro La Morada en el Barrio Arroyo I

El Centro La Morada, ubicado en la zona más reclusa del Barrio Arroyo I, en el Partido de Tigre, funciona en el domicilio de Marta, una pobladora con más de 50 años en el lugar³. A este Centro, que cuenta con distintas dependencias, se acercan un total de 200 chicos del barrio, cuya presencia diaria varía entre 70 y esa cantidad. La Biblioteca – una sala pequeña pero abarrotada de libros que fueron donados a través del transcurso del tiempo – marca la transición entre el hogar de Marta y el Centro. Luego vienen los salones, cuya construcción, por encima de la posibilidad económica de los vecinos, mucho tuvo que ver con la ayuda que fueron recibiendo de distintas donaciones⁴.

En este Centro, al igual que en varios otros que conocimos, los niños y las niñas realizan un conjunto amplio de actividades. Para quienes asisten a la escuela primaria, un eje central es la actividad de apoyo escolar. En los turnos contrarios a los que asisten al colegio – es decir, o bien temprano a la mañana o en el transcurso de la media tarde –, grupos de chicos y chicas se acercan al Centro con los útiles imprescindibles para completar la tarea que solicitaron en la escuela. En el caso de los niños con más corta edad, hay dispuesto un salón especial para ellos. La rutina diaria marca que, una vez que las madres dejan a los hijos más pequeños en el Centro, una vecina los recibe y comienza a reunir a los niños en torno a juegos y juguetes de diverso tipo. Se trata de una intervención que en ocasiones incluye actividades didácticas, algunas de ellas pautadas y otras que se deciden sobre la marcha. Tal como desarrollaremos en los apartados siguientes, las acciones en el Centro se basan sobre todo en el trabajo voluntario que realizan un grupo de pobladores.

Si bien la condición escolar es muy heterogénea entre quienes concurren al Centro, uno de los objetivos principales es acompañar a los chicos que transitan dificultades en sus trayectorias educativas. Por cierto, los problemas en el cursado de la educación básica – que es una realidad que se extiende a una porción importante de chicos y chicas de los barrios populares – es

³ Marta tiene 54 años de edad y tiene tres hijos, producto de dos matrimonios. A diferencia de otros pobladores del barrio, esta mujer terminó los estudios secundarios. Actualmente no cuenta con empleo dentro del mercado laboral formal y participa como referente en un programa de cobertura alimentaria provincial.

⁴ Se trata básicamente de las donaciones que llegan de fundaciones, del Estado y también de propietarios de los condominios cerrados que circundan el asentamiento.

el motor de iniciativas como las que estamos presentando. El interés en el reforzamiento de la educación formal de los niños es un locus que – repetidamente comentado por quienes llevan adelante las obras – nos permite comprender el sentido social y colectivo de experiencias como las que estamos relatando. Se trata de una producción social y colectiva que – tal como desarrollamos en el apartado teórico – nos conduce a no situar de manera fija y apriorística al «cuidado» y la «educación» en un solo sitio, sino en relación a las formas en que se dinamiza dimensiones más amplias de la vida de las personas.

Es usual que cuando se piensa en el surgimiento de las acciones más informales y tramadas en la proximidad se lo asocie a formas repentinas e improvisadas de creación. Pero ¿cuáles son los procesos de configuración social de estas iniciativas? El análisis que estamos postulando busca cuestionar ciertos presupuestos que insisten en presentar a los orígenes de las experiencias comunitarias como fenómenos aislados y sin planificación, por fuera de procesos más amplios que, como veremos, se relacionan – aun en su capilaridad – con formas de gestionar e intervenir sobre el cuidado y las subjetividades infantiles.

Las raíces políticas de las experiencias barriales destinadas a los niños y las niñas

Desde hace algunos años, en los asentamientos y barrios que rodean a las ciudades más populosas de nuestro país, Argentina, se despliegan una diversidad importante de iniciativas de tipo *comunitario* destinadas a la infancia y la educación. Tal como lo hemos desarrollado en otros escritos (Santillán, 2007, 2012), aun cuando hoy por hoy las iniciativas comunitarias se dedican a cubrir un sinfín de dimensiones ligadas con la niñez (el cuidado del cuerpo, el esparcimiento, el desarrollo nutricional y emocional), una preocupación fundante es el trabajo de sostenimiento y apuntalamiento de los tránsitos escolares de los chicos. Es un interés que tiene como punto de partida el diagnóstico social, sustentado en la observación directa, que realizan pobladores y/o voluntarios externos a los barrios sobre las realidades escolares infantiles:

Nosotros lo que queríamos era sacar los chicos adelante, que les vaya bien en la escuela, que no queden afuera. Veíamos muchos chicos fuera de la escuela, en la calle, sin progresar. Es la realidad del barrio. Apuntamos a eso, a que les vaya bien. (Referente de un Centro comunitario, Barrio Arroyo I)

La coyuntura de este reconocimiento no es otra que los procesos de crisis y conflictividad que atravesara la escuela común, ligada con los procesos de desmantelamiento que produjeron las políticas neoliberales durante el gobierno militar y los años 1990, en Argentina.

En la realidad de los asentamientos ubicados en las periferias, tras el retorno de la democracia en el año 1983, estudiantes universitarios, militantes políticos, voluntarios de la Iglesia

Católica y evangélica comenzaron a hacerse cargo – junto con los vecinos – de acciones tendientes a revertir los problemas que se visualizaban en los barrios populares (Santillán, 2012). En ocasiones, la bibliografía especializada suele inscribir a este tipo de iniciativas – informales – como modos exclusivos de respuesta frente a las crisis y la supervivencia (Cardarelli, 2005). Tal como estamos desarrollando, en los barrios populares de nuestra región, la emergencia de espacios comunitarios destinados a los niños y las niñas se relaciona con momentos precisos de conflictividad social. La crisis del año 2001 en Argentina⁵, de hecho, es paradigmática para explicar la creación de buena parte de las iniciativas que estamos nombrando, entre ellas el Centro La Morada. Sin embargo, restringir el surgimiento de las organizaciones territoriales destinadas a la infancia a respuestas meramente defensivas frente a coyunturas conflictivas es dejar por fuera del análisis una multiplicidad de factores y una historicidad a más largo plazo.

No hay que olvidar que en distintos puntos – entre ellos las periferias de las grandes ciudades – la organización de guarderías maternas y centros de atención a la niñez durante los 1980 y 1990 fueron algunas de las maneras colectivas de responder a procesos de pronunciada conflictividad social. Pero no se trata – ni trató – de respuestas meramente «defensivas», sino de estrategias que, en el marco de paliar la crisis, produjeron sentidos propios y singulares. Es decir, el punto de partida de buena parte de las iniciativas es una condensación de expectativas y experiencias que, a nuestro entender, de ningún modo se restringen a la «supervivencia».

Retomando la experiencia del Centro La Morada, las acciones destinadas a los chicos y las chicas comienzan en los últimos meses del año 2001, cuando su coordinadora actual, Marta, reúne a algunos chicos en su casa y los acompaña en la realización de las tareas de la escuela. Era usual, al decir de esta vecina y otros entrevistados, observar a muchos de estos chicos faltar a clase o bien saber que su promoción año tras año peligraba. Cuando comienza el año 2002, para darle una continuidad más regular al apoyo escolar, se decide abrir el Centro La Morada. Marta toma la decisión de abrir el Centro con la ayuda y el incentivo de otros vecinos. Por un lado, compartió sus inquietudes con los vecinos más próximos a su cuadra, quienes colaboraron en la búsqueda y consecución de materiales (maderas, muebles usados) que se usaron como banquetas y mesas. Pero, por cierto, entre estos vecinos colaboradores se destaca la labor que tuvieron un grupo de pobladoras que – al igual que Marta – venían llevando adelante desde hacía varios años la tarea de ser *manzanas* dentro del Plan Mas Vida⁶. En relación con la acti-

⁵ Nos referimos a las movilizaciones y estallidos populares acontecidos los días 19 y 20 de diciembre del año 2001 que derivó en la destitución del entonces presidente Fernando de la Rúa.

⁶ El Programa estatal Más Vida, perteneciente al Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires, consiste en la entrega de alimentos básicos y dinero (a través de una tarjeta) a grupos económicamente desfavorecidos que tengan hijos hasta los seis años y/o embarazadas. La distribución del subsidio está a cargo de una red integrada por Trabajadoras vecinales (mayoritariamente mujeres), quienes reciben informalmente el nombre de *manzanas*,

vidad de coordinar y distribuir los beneficios de este plan estatal, se trató entonces de un grupo de mujeres que contaban – como Marta – de un profundo conocimiento de las condiciones de vida de las familias del asentamiento y también una experiencia sustantiva en el trabajo «en terreno» y en vinculación con lo estatal. En la iniciativa que estamos reconstruyendo – como en muchas otras similares – un punto insoslayable es la experiencia del trabajo acumulado dentro del barrio. En el caso de las mujeres que acompañaron a Marta se trató del papel central que el Estado les fue adjudicando como administradoras de la distribución de programas sociales (sobre todo referidas al cuidado de los niños, la alimentación y salud familiar)⁷. La experiencia en el trabajo territorial habilitó la posibilidad de gestionar y llevar adelante las tareas cotidianas de los emprendimientos que se encauzaban. Entre las pobladoras que organizaron el Centro pesó – como ellas mismas lo expresaran en diversas oportunidades – el hecho de constatar que las intervenciones más formalizadas del Estado (de la escuela y la asistencia social del Municipio) no alcanzaban a cubrir las necesidades más acuciantes de la gente.

Esto es un común denominador de casi todas las iniciativas que hoy reconocemos dentro de los barrios populares, gestados en momentos de pronunciada crisis y conflictividad social. En los registros que realizamos – particularmente relacionados con las acciones de los años 1990 – fue usual que los entrevistados aludieran a «la falta de llegada del Estado». En el contexto de implementación de las políticas de orientación neoliberal en nuestro país (por el plazo de al menos tres décadas), esta percepción tuvo como correlato el dato objetivo de un descenso en el gasto social público, que fue parte del ajuste estructural que asumieron los gobiernos en los 1980 y 1990 (Grassi, 2003). Sin embargo, las acciones comunitarias materializadas en momentos de conflictividad social no se dieron de manera autónoma a las intervenciones estatales (aun cuando las mismas fuesen mínimas), ni se redujeron a paliar necesidades básicas, como es la alimentación.

En el centro La Morada, la concreción de las primeras acciones tuvo que ver con el impulso que imprimieron las pobladoras, que a su vez necesariamente implicó la vinculación con distintas agencias del Estado (local y provincial). De hecho, el pedido de mercadería y la entrega diaria de leche al municipio, así como la elevación de otras demandas relativas a la infraestructura para el Centro, fueron parte de las rutinas cotidianas que estas mujeres realizaron en los inicios y transcurso de la iniciativa. Un proceso que no se puede soslayar es, en tal caso, como el Estado delegó funciones sociales a organizaciones no gubernamentales y asociaciones

por tener a su cargo las beneficiarias que viven en su misma manzana (es decir, el espacio que fijan cuatro calles en un barrio) o aldeañas a la suya.

⁷ Al respecto de este punto, en la implementación de diversos programas sociales estatales podemos aún observar concepciones en las cuales persiste una naturalización del lugar de exclusividad de la mujer en las tareas relativas al cuidado de los niños.

de base territorial, entre ellas las relativas a la educación y el cuidado infantil. Por cierto, este proceso de territorialización no se restringe al accionar del Estado, sino que tiene mucho que ver también con las iniciativas que gestaron los propios sectores subalternos y organizaciones de la sociedad civil – en vinculación con las acciones del Estado – las que reconfiguraron a los barrios como espacios privilegiados para la gestión de las intervenciones sociales (Santillán, 2011). En los hechos, la concreción de las iniciativas comunitarias dan cuenta – tal como anticipamos en los desarrollos teóricos introductorios – de formas capilares de actuación, que en muchos de sus aspectos aluden a efectos del Estado en las márgenes o sitios no identificables como tales (Das & Poole, 2008).

En cuanto al campo de la educación, es claro que la creación de las iniciativas barriales no puede desligarse de la falta de cobertura de instituciones estatales en estos territorios. Sin embargo, lejos de restringir las acciones como las que reconstruimos a la falta de cobertura (estatal y/o privada), es importante insertarlas – como estamos haciendo – también en un proceso histórico y social a más largo plazo, que aluden a las luchas e intervención activa de los sectores subalternos en el campo de la educación, en tanto dimensión altamente significativa para estos y otros sectores. En nuestra región se trata del levantamiento histórico de escuelas, la demanda por la educación formal y el acompañamiento a los reclamos docentes (Neufeld, 2000b).

En función de avanzar en el análisis que nos propusimos de los contenidos sociales y colectivos de estas experiencias, en el apartado que sigue ahondaremos en la descripción de las prácticas y las modalidades de acción que se ponen en juego en los Centros.

Las condiciones materiales y las acciones cotidianas en los Centros

Como venimos desarrollando, desde las últimas décadas, en distintos enclaves de Argentina, se levanta una diversidad importante de iniciativas barriales destinadas a los niños y las niñas económicamente más desfavorecidos. Las instituciones informales a las que estamos aludiendo se desenvuelven a partir de la combinación de distintas pertenencias y aportes materiales y simbólicos. La falta de formalización de muchas de las experiencias – aun cuando tejan vinculaciones con el Estado y fundaciones – ubicaría a varias de ellas en una suerte de zona gris en cuanto a su «institucionalidad» y/o «legalidad» (Cardarelli, 2005)⁸. Esta mixtura convertiría a las propuestas comunitarias en experiencias sumamente vulnerables, ya que dependen de los avatares que impone el voluntariado, la disposición de ayuda por parte del

⁸ Es decir, estas experiencias no dependen ni integran formalmente las dependencias burocráticas del Estado.

Estado y las organizaciones sociales (Cardarelli, 2005; Label, 2005). Como exponen, entre otros, estos autores, las iniciativas comunitarias dedicadas a la educación de los chicos y las chicas se destacan porque las acciones se motorizan en buena medida en base a la «racionalidad instrumental» y la improvisación: es decir, en general, sus acciones quedan presas en las lógicas – cambiantes – que imponen la necesidad de obtener recursos y de las agendas de quienes prestan colaboración y/o entran en vinculación con ellas (Cardarelli, 2005).

Por cierto, las iniciativas comunitarias que se levantan en los barrios sostienen la tarea diaria en el marco de condiciones materiales cambiantes y muchas veces precarias. En distintas ocasiones, la consecución de recursos produce contrariedades en la tarea y las relaciones internas. Sin embargo, aún frente a ese marco de generalizada precarización, desde los registros que venimos realizando, las acciones relativas al cuidado y la educación que se desarrollan en los territorios muestran una amplia heterogeneidad entre un Centro y otro. Entendemos que esta heterogeneidad mucho tiene que ver con las formas activas en que los referentes de estas iniciativas llevan adelante sus prácticas, sin descuidar en ningún momento las posibilidades para su realización.

A saber, en las acciones relativas al cuidado y la educación de los chicos que ponen en juego los vecinos y voluntarios, lo *consuetudinario* ocupa un lugar importante. Las vecinas mujeres – y eventualmente los hombres que circulan en los centros – se hacen cargo y atienden a los niños siguiendo en buena medida las orientaciones que provienen de las costumbres. En las acciones referidas a la guardería, las mujeres reciben, cuidan, alimentan y entretienen a los hijos de los vecinos – y a los propios –, empleando para ello un sinfín de recursos conocidos que, como veremos, se repiten y/o renuevan en el transcurso del tiempo. Algunas de estas prácticas, por cierto, desafían a los postulados que otros espacios y actores sociales construyen sobre el «cuidado». Es decir, a diferencia de los espacios formales de educación, los niños y las niñas suelen transitar con libertad las distintas dependencias, incluyendo la salida a la calle⁹. Asimismo – aun con las diferencias entre un Centro y otro – en las actividades de apoyo escolar, los vecinos son protagonistas de acciones que, en varios de sus aspectos, siguen las dinámicas posibles de encontrar en cualquier hogar en donde los adultos colaboran con la realización de la tarea escolar. Cuando decimos que las acciones de los/as vecinos/as se sustentan en lo consuetudinario, estamos diciendo que, por cierto, están delimitadas conforme a los modos de vida de quienes las llevan adelante. Y es claro que, en los casos que seguimos, nos referimos a modos de

⁹ La «calle» se torna un espacio sobre el cuál se condensan distintas posiciones – muchas veces en disputa – en cuanto a su tránsito y uso. Mientras, para los espacios formales (como la escuela, los centros de salud) y también muchas familias, «la calle» es un espacio que contribuye a la delincuencia y la dudosa moral, para muchos pobladores (entre ellos algunos referentes barriales) es una dimensión constitutiva y no necesariamente riesgosa de la sociabilidad.

vida populares, que incluyen experiencias y vinculaciones sociales singulares, ancladas – en forma siempre dinámica – con la condición de clase. Pasamos así a argumentar con mayor detalle estas cuestiones.

Como expusimos anteriormente, en La Morada, los vecinos tienen un papel protagónico en las rutinas y actividades que se llevan adelante. Entre ellos se encuentra Marta, a quien ya presentamos. Esta pobladora del barrio no sólo lidera la coordinación de las tareas del apoyo escolar, sino que es quien lleva la delantera en la interacción con las familias: no sólo suele escuchar los problemas familiares de sus vecinos, sino que es común que trate de orientarlos. Por cierto, nuestra entrevistada sobresale por su tarea pedagógica y capacidad de «conducir conductas» (Shore & Wright, 1997) en relación a los familiares de los niños y se constituye – en los términos de Eric Wolf (1980) – una administradora más que solucionadora de los conflictos de sus vecinos. Es frecuente que Marta de consejos prácticos a sus vecinos y vecinas, en buena medida con el fin de que cumplan bien sus papeles (como padres), entre otros, frente a las instituciones formales y del Estado.

El trabajo de Marta está secundado, como anticipamos, por otras inserciones barriales. Hoy por hoy tres, cuatro, cinco mujeres – muchas de ellas madres de niños y niñas que integran el centro – se presentan prácticamente como un elenco estable de ayudantes en las labores de apoyo escolar, recreación de los chicos y la guardería. Junto con este grupo, otra intervención importante está dada por las vecinas que colaboran en las tareas de la cocina y limpieza¹⁰. Al término del horario de la mañana y la tarde, los niños y las niñas reciben en el centro una copa de leche que se sirve siempre acompañada con alguna colación dulce. En estas actividades no median demasiadas palabras sobre lo que hay que hacer, ni hay directivas en voz alta. Las tareas se van configurando, como veremos, en rutinas propias del lugar.

Tal como hemos advertido en el trabajo de campo, a lo largo de la jornada, en el Centro Morada surgen decisiones que abren un abanico de opiniones y comentarios en el cual, en mayor o menor medida, todos los presentes participan. A la vez, hay que decir que, si bien todas las mujeres y hombres que colaboran en el lugar se conocen desde hace tiempo, estrechan entre sí relaciones de parentesco, amistad y vecinazgo y comparten múltiples instancias barriales (los actos de la escuela, la asistencia a oficios religiosos, la murga), hay decisiones e intercambios

¹⁰ En ambas inserciones, se trata principalmente de mujeres que tienen entre 25 y 35 años, la mayoría de ellas se encuentran separadas o transitado severas dificultades conyugales. En contados casos las mujeres completaron y/o superaron los estudios básicos. En cuanto a la situación laboral, si bien muchas de las vecinas estuvieron algún tiempo empleadas – en la mayoría de los casos dentro del servicio doméstico –, hoy por hoy la elección por el trabajo voluntario coarta – entre otras cuestiones – las posibilidades para insertarse en el mercado formal de trabajo. Las mujeres que optan por el trabajo voluntario suelen remarcar la dificultad que les resulta abandonar la iniciativa a razón de los lazos de afecto que construyeron con los chicos y las familias y por el compromiso que sienten por el proyecto.

de pareceres que sólo se llevan adelante dentro de un círculo de mayor confianza¹¹. Nos referimos a aquellas relativas a la aceptación de nuevos voluntarios, a la relación con organizaciones sociales y también con donantes.

En La Morada – como en muchos otros centros similares –, es usual que las actividades se reiteren día a día, lo que no quita que por distintas circunstancias – casi todas ellas producto de imponderables que surgen – se modifiquen. Son decisiones tomadas en el transcurso mismo de los acontecimientos, a través de acuerdos que son verbales y *pragmáticos*¹² (Heller, 1977/1994). En el escenario de la vida cotidiana de La Morada, el pragmatismo se vuelve – como ocurre en otros espacios sociales – inevitable. Unido a esto, la oralidad resulta otra dimensión significativa y estructurante en los acuerdos y los modos de actuar: no sólo los arreglos con los niños se sustentan en intercambios verbales, sino también, en la comunicación con las familias, se imponen el aviso oral, propio de la comunicación en el barrio¹³.

Ahora bien, el hecho de que las prácticas que se llevan adelante en el Centro estén dictadas por la costumbre, contengan un importante dinamismo y se anclen en lo oral, no significa pensar – como es usual suponer desde los análisis que revisamos – que exista una total indeterminación. De hecho, como venimos dando cuenta, hay rutinas que aún con cambios y modificaciones se llevan adelante con una importante continuidad en el tiempo. Consideramos que resulta necesario entonces profundizar sobre la naturaleza y los sentidos de las acciones rutinarias que se llevan adelante en los espacios educativos que a primera instancia se correrían de los carriles formales del Estado.

Lo consuetudinario como práctica cotidiana y *re-creación* de lo establecido

Cuando profundizamos en el terreno de lo *consuetudinario*, seguimos los aportes que al respecto nos legó Edward Thompson en sus estudios de la historia social de las clases subal-

¹¹ Al respecto el momento de la infusión del «mate» argentino, que tiene lugar una vez que finaliza la jornada de trabajo, pone de relieve las diferencias entre los vecinos. A saber, las mujeres que colaboran en la cocina suelen acompañar las primeras ruedas de esta tradicional infusión, casi siempre de pie alrededor de las vecinas que dan el apoyo escolar. Ahora bien, no pasan muchos minutos hasta que ofrecen sus saludos, se retiran y finalmente el grupo más reducido de vecinos comienza a realizar el balance del día.

¹² Esto quiere decir que quienes intervienen con los niños se apropian de un modo económico y práctico del significado de las tareas, prescindiendo de la búsqueda de las causas, al menos de manera sistemática (Heller, 1977/1994). Como bien expusiera en sus obras la filósofa Agnes Heller, «el pensamiento y el comportamiento cotidiano son en primer lugar *pragmáticos*».

¹³ En el transcurso de la investigación de campo, hemos presenciado diversas reuniones con padres y familiares de los niños, casi todas ellas con un número elevado de participantes (en nuestra presencia no se trató nunca de menos de 20 vecinos, contabilizándose hasta 100) que se acercaron sin demasiado tiempo de aviso y a través de la comunicación siempre oral.

ternas. Uno de los aspectos a los que se dedicó el autor fue justamente a criticar las visiones en que las «costumbres» sólo son leídas en su naturaleza meramente «conservadora» y de nula posibilidad de innovación (Thompson, 1992).

A simple vista, en las acciones que tienen lugar en La Morada, la costumbre parece asociarse irremediabilmente tanto a lo rutinario como – paradójicamente – a la imprevisibilidad. Al respecto, la bibliografía especializada suele marcar este rasgo de lo imprevisible como propio de la identidad de las iniciativas barriales: a diferencia de las prácticas planificadas y concebidas criteriosamente en las escuelas, en las iniciativas informales la falta de previsión y sistematicidad ganan terreno. Desde ya, si tomamos como parámetro las formas que se han ido hegemonizando – como producto de una larga historia – en la cotidianeidad de las instituciones educativas formales, sería forzado intentar encontrar idéntica sistematicidad y regularidad en los espacios comunitarios.

En nuestro caso, ya aludimos a cómo, en las experiencias populares, las prácticas se movilizan fuertemente en base al pragmatismo. Sin embargo, esto no quiere decir que dichas acciones – a falta de una teorización metódica – no incluyan posicionamientos firmes y continuamente actualizados sobre un conjunto de aspectos que de ningún modo son imprevisibles o están faltos de organización. En una cotidianeidad que muta y se mueve al ritmo de la demanda y obtención de recursos, hay nudos que mantienen una importante constancia. Nos referimos a la organización diaria de cuidar y atender a los chicos (la división en grupos de trabajos, la designación de responsables y actividades) y también a la insistencia que voluntarios y educadores le otorgan a la escolarización y educación formal.

Es decir, cuando ingresamos de lleno al plano de las prácticas, lo aparentemente imprevisible tiene precisamente una importante cuota de previsibilidad. Buena parte de esa previsibilidad la otorga la concreción diaria de un sinfín de rituales que de hecho emulan con insistencia, entre otros, a la escolarización formal (entre ellos, la ornamentación de los salones, la preparación de actos, las presentaciones de trabajo y carpetas hacia la finalización del año). Ahondando más, una de las rutinas previsible es el contacto directo que centros como La Morada realiza con la escuela formal. Desafiando otras visiones que aluden a la débil legitimidad de este tipo de espacios, las escuelas de la zona suelen tener muy en cuenta a centros como La Morada. No sólo suelen valorar el trabajo que los chicos realizan en los Centros, sino que es común que entren en diálogo directo con ellos. Es el caso de las innumerables ocasiones en donde desde la escuela convocan a los vecinos que dan apoyo escolar para intercambiar pareceres respecto a las trayectorias escolares de algunos niños, como así también solicitar alguna colaboración puntual.

Según entendemos, en los centros informales, quienes llevan adelante las acciones relativas al cuidado producen singulares síntesis de diversas influencias y prácticas sociales. ¿Cuáles son

esas influencias? ¿Cuáles son los orígenes de las síntesis? Como bien desarrollaron algunos autores, cuando indagamos las prácticas consuetudinarias y cotidianas de las personas, es importante vincularlas a las relaciones sociales en las cuales se inscriben (Thompson, 1992; Heller, 1977/1994; Certeau, 1996). Ese es un aspecto crucial, porque, cuando los estudios contemporáneos analizan las acciones que voluntarios y pobladores realizan en los centros barriales, suelen abstraer estas actuaciones de las interacciones y relaciones sociales en que suceden.

En la realidad del Centro La Morada, como ocurre en el resto de las propuestas, quienes participan son activos concurrentes de múltiples y diversificadas experiencias sociales y portan un caudal muy importante de aprendizajes, ligados, entre otras, a la educación formal. Es decir, los vecinos a cargo de las iniciativas barriales cuentan con un historial muy vívido – de éxitos y/o fracasos – con la escuela, ya sea en el propio tránsito o en el de los hijos. Junto con ello, quienes integran las experiencias barriales poseen diversas inserciones sociales – muchas de ellas previas a las iniciativas – que orientan muchas de las acciones. Como lo hemos podido comprobar, los vecinos y vecinas que integran los espacios comunitarios, no sólo cuentan – sobre todo quienes se constituyen en referentes e impulsores de las iniciativas – con la experiencia previa de un sostenido trabajo territorial, sino de múltiples otras formas de inserción social: entre ellas se destacan el trabajo social en la Iglesia católica y evangélica, la militancia partidaria, la integración en cooperadoras escolares y también formas de inserción en colectivos más amplios.

Como bien señala la bibliografía dedicada al tema, en las experiencias comunitarias un hecho que sobresale es que prácticamente ninguno de los vecinos y voluntarios que rotan en la tarea de atender a los niños tiene realizados estudios y/o posee títulos para la tarea de cuidar a los chicos y educarlos. No desatendemos las limitaciones que esto produce en la construcción de propuestas innovadoras y atentas a revertir las dificultades que los niños transitan en su escolaridad. Pero, en tal caso, nos parece importante entender que, en las iniciativas en las cuales venimos indagando, aquello que se hace mucho tiene que ver con síntesis altamente singulares que producen quienes protagonistas las acciones. Estas consideraciones tensan por cierto la idea de que en los espacios comunitarios dedicados al cuidado de los chicos, las intervenciones se sustentan en meras prácticas aisladas entre sí. Son prácticas que, configuradas principalmente en el plano de la vida cotidiana, condensan aspectos más complejos que los evidentes.

Palabras finales

A lo largo de las páginas del artículo hemos ahondado en las prácticas y relaciones que en torno al cuidado y la educación infantil se ponen en juego en espacios comunitarios, en asentamientos del Gran Buenos Aires, Argentina. Tomando como caso el Centro La Morada en el

Barrio Arroyo I, del distrito de Tigre, nos dispusimos a revelar aspectos – muchas veces marginales en otros estudios – que, según entendemos, desafían visiones asentadas respecto a estas dimensiones significativas de la vida social. Fundamentalmente en cuanto al cuidado – aunque también en relación a la educación –, avanzamos en el reconocimiento de su naturaleza eminentemente social, lo cual nos lleva a resaltar los complejos y diversificados arreglos que supone.

Según entendemos, indagar en la historia del surgimiento de las experiencias, aporta elementos sólidos que permiten contrarrestar cualquier presunción de ligar la «informalidad» – y falta de legalidad – de las iniciativas con formas involuntarias y espontáneas de creación. En contrapartida con ello, el registro en profundidad en los Centros que comprenden nuestro trabajo de campo, nos condujo al reconocimiento de las raíces sociopolíticas de las iniciativas que se despliegan en las periferias metropolitanas de nuestro país. Este conocimiento nos llevó, a la vez, a entender que el levantamiento de los espacios comunitarios se inscribe en procesos sociales y políticos más amplios, que de ningún modo pueden restringirse a la «supervivencia» ni a meras respuestas defensivas frente a las crisis. Recordemos que estos son rasgos que algunos estudios suelen resaltar en relación a las experiencias levantadas en los barrios populares: su papel casi exclusivamente ligado a paliar urgencias y carencias de todo tipo. De acuerdo a los datos que venimos relevando, si bien la existencia de las instituciones creadas por los pobladores tiene relación directa con privaciones materiales, en la mayoría de los casos – por no decir en todos – las acciones abren un espacio mucho más amplio de disputa social y política respecto a múltiples dimensiones que exceden lo estructuralmente material, tales como la educación y la escolarización de los niños. A través del registro en profundidad, podemos afirmar que la existencia misma de las asociaciones destinadas a los niños pone en cuestionamiento – de manera más y menos directa – la hegemonía y el monopolio de algunas instituciones (como la escuela) en la organización y gestión de determinados saberes y prácticas con los niños, cuestión que no debe conducirnos a suponer que es intención de las iniciativas comunitarias que conocimos subvertir y/o reemplazar el lugar de la escuela. Por el contrario, como pudimos dar cuenta, las tareas de los centros barriales suelen tener como horizonte el apuntalamiento de la educación formal y por ello se proponen acciones que complementan su labor sin necesariamente reemplazarla.

Tal como lo demostramos a través de nuestro análisis, cuando nos introducimos en el plano de las prácticas, la tarea llevada a cabo en los Centros da cuenta de producciones singulares, no fáciles de predecir. En las iniciativas que ponen en juego los vecinos y las vecinas, las acciones se ligan en buena medida con lo consuetudinario, es decir, se sustentan en las costumbres, conforme a las experiencias y los modos de vida populares. Esto implica que en su generalidad, las prácticas que llevan adelante los pobladores están sometidas a la precarización material y a los vaivenes de las ayudas estatales y/o privadas. Pero de ningún modo la falta de recursos implica una total indeterminación en las acciones. En el escenario de una cotidianeidad que

muta constantemente, hay pautas claras de previsión, delineadas a través de un conjunto de rituales y prácticas que se producen creativamente tomando los contenidos provenientes de diversos universos simbólicos y materiales, entre ellos, como vimos, el formato escolar oficial. Este conjunto de cuestiones nos llevan a afirmar que – más que forjadas por formatos rígidos – las acciones que se despliegan en los escenarios más inmediatos a la vida de los chicos recuperan una serie de expectativas, valores, necesidades y recursos que incluyen y rebasan – con tensiones y complejidades – las posibilidades materiales de sus protagonistas.

En las páginas que recorren el artículo nos introdujimos en un tema de sensible importancia como es el cuidado y la educación de niños de sectores subalternos, que en este caso, además, tiene lugar en espacios que están por fuera de los carriles más institucionalizados. Hemos abogado por un tipo de análisis que avance más allá de rotulaciones fáciles y prefijadas. Entendimos que el camino para lograr esto es ahondar en la complejidad – y no en lo más evidente – de las experiencias, indagando no sólo qué sucede en la dimensión de la vida cotidiana, sino también bajo qué condiciones de posibilidad tiene lugar aquello que sucede. Entre los análisis que tienden a «romantizar» a las experiencias comunitarias y aquellos que las reprueban de lleno, pensamos que es posible un abordaje que las recupere en su dimensión socio-cultural y política. Esto significa compenetrarse en un registro que – sin definiciones pre fijadas – reconozca las maneras en que se produce y dinamiza el cuidado y la educación en sus formas más evidentes y también capilares.

Contactos: Uriarte 2130 6 F. Ciudad de Buenos Aires, CP 1425, Argentina
E-mail: laursantillan@gmail.com

Referencias bibliográficas

- Benería, Lourdes (1999). La aparición de la economía feminista. *Historia Agraria*, 17, 59-61.
- Cardarelli, Graciela (2005). Los niños están en todas partes: Modalidades «formales» y «no formales» de atención a la primera infancia. In Marcela Pereira (Ed.), *Intervenciones en primera infancia* (pp. 23-44). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Certeau, Michel de (1996). *La invención de lo cotidiano I: Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Corrigan, Phillip, & Sayer, Derek (2007). El gran arco: La formación del Estado inglés como revolución cultural. In María Lagos & Pamela Calla (Eds.), *Antropología del Estado: Dominación y prácticas de contestatarias en América Latina* (pp. 38-116). La Paz: INDH/PNUD.
- Das, Veera, & Poole, Deborah (2008). El Estado y sus márgenes: Etnografías comparadas. *Cuadernos de Antropología Social*, 27, 19-52.
- Esquivel, Valeria, Faur, Eleonor, & Jelin, Elizabeth (2012). *Las lógicas del cuidado infantil: Entre las familias, el Estado y el mercado*. Buenos Aires: IDES/UNICEF.

- Faur, Eleonor (2011). Lógicas en tensión: Desencuentros entre la oferta y demanda de los servicios de cuidado en Buenos Aires. *Revista de Ciencias Sociales*, 27, 68-81.
- Foucault, Michel (2008). *Historia de la sexualidad*. Madrid: Siglo XXI. (Obra original publicada en 1976)
- Grassi, Estela (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal: La otra década infame* (I). Buenos Aires: Espacio.
- Heller, Agnes (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Península. (Obra original publicada en 1977)
- Kantor, Débora (2008). *Prácticas y experiencias educativas en jardines comunitarios*. Fundación C&A.
- Label, Clarisa (2005). La tarea de la educadora no docente en las instituciones comunitarias. In Marcela Pereira (Ed.), *Intervenciones en primera infancia* (pp. 69-101). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Levinson, Bradley, & Holland, Dorothy (1996). *The cultural production of the educated person*. Nueva York: State University of New York Press.
- Neufeld, María Rosa (2000a, octubre). *Etnografía y educación en la Argentina: Escuelas y contexto político: Un balance mirando hacia el futuro*. Ponencia presentada en el IX Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, México.
- Neufeld, María Rosa (2000b). Familias y escuelas: La perspectiva de la antropología social. *Ensayos y Experiencias*, 7(36), 3-13.
- Provoste-Fernández, Patricia (2012). Protección social y redistribución del cuidado en América Latina y el Caribe: El ancho de las políticas. *Serie Mujer y Desarrollo*, 120, 1-54.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en procesos educativo*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodriguez-Enriquez, Carolina (2005, septiembre). *Economía del cuidado y la política económica: Una aproximación a sus interrelaciones*. Ponencia presentada en la 38ª reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, Mar del Plata, Argentina.
- Rosemberg, Fúlvia (1999). Expansão da educação infantil e procesos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 17, 7-40.
- Santillán, Laura (2007). La «educación» y la «escolarización» infantil en tramas de intervención local: Una etnografía en los contornos de la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XII(34), 895-919.
- Santillán, 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. In Isabella Cosse, Valeria Llobet, Carla Villalta, & María Zapiola (Eds.), *Infancias, políticas y saberes en Argentina y Brasil: Siglo XIX y XX* (pp. 287-310). Buenos Aires: El Teseo.
- Santillán, Laura (2012). *Quiénes educan a los chicos: Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Shore, Cris, & Wrigth, Susan (1997). *Anthropology of policy: Critical perspectives on governance and power*. Nueva York: Routledge.
- Thompson, Edward (1992). Folklore, antropología e historia social. *Revista Entrepasados*, 2, 63-86. (Obra original publicada en 1976)
- Wolf, Eric (1980). Relaciones de parentesco, de amistad y patronazgo en las sociedades complejas. In Eric Wolf, *Antropología de las sociedades complejas* (pp. 19-39). Madrid: Editorial Alianza.