

EDUCACIÓN, INFANCIA Y ORGANIZACIONES POPULARES: ANÁLISIS SOBRE LA PRODUCCIÓN DEL ESPACIO Y LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN POLÍTICA EN EL GRAN BUENOS AIRES

EDUCATION, CHILDHOOD AND POPULAR ORGANIZATIONS: ANALYSIS ON THE PRODUCTION OF SPACE AND THE PROCESS OF POLITICAL CONSTRUCTION IN GREAT BUENOS AIRES

Laura Santillán*

Resumen

En este artículo planteamos abordar las modalidades de actuación de un conjunto de organizaciones sociocomunitarias destinadas a la educación y el cuidado de las infancias en barrios populares del Gran Buenos Aires, República Argentina. En específico, el objetivo es analizar los procesos de construcción colectiva y política de las acciones educativas de estas asociaciones, recuperando como eje de abordaje la producción del espacio. El análisis que presento se sustenta en una investigación cualitativa, antropológica y llevada adelante a través del enfoque etnográfico. El trabajo de campo se realizó en la zona noroeste del Gran Buenos Aires, en los distritos de José C. Paz, San Miguel y Tigre, y contó como estrategias metodológicas observación participante y entrevistas antropológicas. Como resultado de la investigación afirmo que, en el contexto en donde indagué, las decisiones que educadoras y educadores comunitarios realizan en torno a las edificaciones ponen al descubierto la progresiva consolidación y politización de las asociaciones de base y la consecuente intervención activa que estas concretan en el campo disputado de la educación y el cuidado de las infancias..

Palabras clave: infancia, educación, organizaciones sociales, producción política, espacio.

* Doctora en Antropología Social. Universidad de Buenos Aires - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas. laurasantillan@gmail.com ORCID: 0000-0001-5626-3860

Fecha de Recepción: 02-07-2023

Fecha de Aceptación: 30 – 11 – 2023

Abstract

In this article we propose to address the modalities of action of a set of socio-community organizations dedicated to the education and care of children in popular neighborhoods of Greater Buenos Aires, Argentine Republic. Specifically, the objective is to analyze the processes of collective and political construction of the educational actions of these associations, recovering the production of space as the axis of approach. The analysis is based on qualitative, anthropological research carried out through the ethnographic approach. The field work was carried out in the northwest area of Greater Buenos Aires, in the districts of José C. Paz, San Miguel and Tigre, and included participant observation and anthropological interviews as methodological strategies. It is our hypothesis that the decisions that community educators make regarding buildings reveal the progressive consolidation and politicization of grassroots associations and their consequent active intervention in the disputed field of education and childcare.

Keywords: children, education, social organizations, political production, space.

1. INTRODUCCIÓN¹

En las últimas décadas, en Latinoamérica, sujetos colectivos vinculados a movimientos sociales y organizaciones populares han sido activos generadores de propuestas destinadas a la educación. En el caso de Argentina, las experiencias educativas encaminadas por fuera del sistema formal constituyen un escenario de intervención heterogéneo, que se sustenta en una práctica de militancia social, gremial y política sostenida en el tiempo. En lo que respecta a los últimos años, son expresión de estas prácticas las iniciativas que se levantaron en el marco de los denominados movimientos de desocupados, así como también desde un abanico amplio de asociaciones de base territorial y, más recientemente, las referenciadas en organizaciones que fueron impulsadas por trabajadoras y trabajadores pertenecientes a la economía popular². La educación de niñas/os, jóvenes y adultas/os, constituida en una herramienta estratégica para estos

¹ Este trabajo contó con financiamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad de Buenos Aires (UBA) de Argentina.

² En nuestro país, la denominación “economía popular” remite a los procesos organizativos de trabajadoras y trabajadores que se encuentran por fuera del mercado laboral formal y llevan adelante sus actividades en el marco de cooperativas, empresas recuperadas o microemprendimientos autogestionados. En 2011, un impulso muy importante en la configuración de este campo ha sido la creación de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP).

colectivos, implicó la concreción de métodos alternativos para construir “escuela” o bien una insistente búsqueda por tratar de apuntalarla por fuera de los carriles institucionalizados. En lo que respecta a las acciones destinadas a las infancias, son parte fundamental de estas iniciativas los llamados “centros de apoyo escolar” y los denominados “merenderos”³, además de espacios culturales destinados al esparcimiento.

Al compás de este desarrollo, en el campo académico creció el volumen de estudios dedicados a la relación entre movimientos sociales y educación (Zibechi, 2003; Elisalde y Ampudia, 2008; Michi, 2010; Cabaluz, 2011; Ouviña, 2015; López Fittipaldi, 2015; García 2016; Cragnolino, 2017; Caisso, 2017; Souza, 2021). Estos han generado una serie de aportes, entre los que destacan la capacidad de documentar los enlaces que se han establecido entre el campo pedagógico y otros campos del mundo social (por ejemplo: el político-económico) y de preguntarse acerca de qué actores y fuerzas sociales disputan hegemonía (Zibechi, 2003; Cabaluz, 2015; García, 2016). Asimismo, destaca el interés, desde los planteos críticos, de focalizarse en los procesos de politicidad del campo pedagógico, sin reduccionismos y simplificaciones, al contrario, más bien advirtiendo sus complejidades (Korol, 2007; Cabaluz, 2015; García, 2016; López Fittipaldi, 2015; Ouviña, 2015). En este escrito comparto especialmente esta inquietud por los procesos de configuración política de las experiencias investigadas.

En lo que respecta a la literatura existente en Argentina, si bien la misma abarca aristas diversificadas del tema (conformación identitaria de las experiencias, articulación entre militancia y construcción de saberes, relación de las iniciativas con el Estado, entre otras), el *análisis sobre las organizaciones populares*⁴ destinadas a las infancias es todavía marginal⁵. En los casos que presento, me refiero, además, a iniciativas que, aun cuando sus protagonistas desde el principio intervinieron activamente en la demanda y la disputa por garantizar el

³ Bajo el nombre de merendero se conoce a la iniciativa que suelen llevar adelante pobladores y/o militantes sociales en los barrios populares que consiste en la repartición gratuita de una infusión y colación a grupos de niños –por fuera del horario escolar–, generalmente en un domicilio particular.

⁴ A lo largo del escrito aludiré a las experiencias bajo estudio alternando entre las denominaciones de “organizaciones populares”, “organizaciones sociales”, “organizaciones sociocomunitarias” y “centros comunitarios”, términos desde los cuales son reconocidas o se autodenominan.

⁵ Entre los estudios sobre la relación entre organizaciones populares e infancia se puede consultar, entre otros, a Shabel (2016) y Morales y Magistris (2019).

derecho de la población infantil a ser cuidada y educada, no necesariamente se encuadraron en las formas tradicionales o socialmente previstas de la acción política.

En función de la indagación etnográfica que vengo realizando desde hace más de dos décadas en barrios populares del Gran Buenos Aires, mi interés en este artículo es documentar las raíces colectivas y políticas de una serie de acciones educativas sociocomunitarias destinadas a las infancias ubicadas en el noroeste de dicha conurbación. Para ello, en esta ocasión, me propongo analizar los modos en que responsables y educadoras/es de los espacios que conocí tomaron decisiones respecto de los edificios en donde diariamente desarrollan sus acciones. De modo complementario a esta inquietud, una pregunta que, asimismo, busca responder este artículo refiere a cómo aproximarnos al abordaje de los procesos vinculados a la producción política, sobre todo si hablamos de experiencias gestadas, al menos en principio, desde carriles poco formalizados.

Tal como intento documentar, lejos de pensar que la política y lo político son esferas separadas de otras dimensiones de la vida social, las *edificaciones* en donde se desenvuelven las iniciativas estudiadas se tornan fundamentales para desmenuzar los procesos de progresiva politización que asumen las actividades educativas bajo estudio. Un punto importante por atender es que las acciones de base que conocí se caracterizan por su desarrollo fluctuante y redefinición continua, y no por constituir experiencias homogéneas y acabadas, como en ocasiones suelen ser presentadas las organizaciones políticas. Y en buena medida esto se vincula con los modos en que sus protagonistas, en el derrotero de procesos gestados dentro del campo y la política popular, se tornan de manera gradual –y no *a priori*– en sujetos políticos.

En las últimas décadas, aportes ofrecidos dentro de la antropología social pasaron a ser esenciales para ayudarnos a notar cómo la reconfiguración de un campo social a uno configurado como político implica el involucramiento, no ya de entidades homogéneas y preconcebidas –como tendemos a pensar–, sino de sujetos que articulan entre sí trayectorias y lugares novedosos, mudables, cuando no heterodoxos (Grossberg, 1992; Charttejee, 2011; Massey, 2012). Sumado a estos aportes, los análisis sobre “cultural material” (locaciones, edificios, objetos culturales) nos ofrecen elementos muy relevantes para comprender las relaciones que las personas establecen con las cosas y, con ello, los procesos de configuración política que pasaré a demostrar (Ingold, 2012; Hickey-Moody, 2021). En lo que respecta a las relaciones entre sujetos y de estos con los objetos,

una significativa esfera, como mencioné, es la concerniente a las locaciones en donde se llevan adelante actividades destinadas a las infancias.

En las páginas siguientes me dedico a documentar este proceso de colectivización conforme se dinamiza la dimensión del espacio, su organización y transformación en los centros comunitarios donde se realizó la investigación. En función de este análisis, a modo introductorio, me dedicaré a puntualizar, en primer lugar, los aspectos teóricos y metodológicos del estudio. Seguidamente me abocaré a desarrollar aspectos centrales acerca de la relación entre política y educación. Una siguiente sección estará destinada al análisis, desde el registro etnográfico, de la producción colectiva y política en las experiencias educativas estudiadas, para pasar finalmente, en una tercera sección, a explicitar resultados y la discusión que me proveyó la indagación en terreno.

1.1. La investigación etnográfica con organizaciones barriales: relacionando espacios, acciones y significados en torno al derecho a la educación

El análisis que presento se sustenta en una investigación cualitativa, de corte socioantropológico y etnográfico (Achilli, 2005; Rockwell, 2009). En relación con esta tradición, el estudio recupera propuestas teóricas y metodológicas construidas dentro del campo de investigación de la antropología social y la etnografía de la educación, principalmente en su tradición latinoamericana (Rockwell, 2009; Neufeld, 2014). En ese marco, el abordaje estuvo orientado a comprender la dinámica de los procesos sociales desde el punto de vista de los sujetos que protagonizan los eventos bajo estudio. Esto implicó atender de manera específica no solo a situaciones sociales, sino al significado que tienen para las personas que las transitan (Achilli, 2005). Un aspecto cardinal de este enfoque –nutrido a su vez por producciones provenientes de otras latitudes– es el interés por relacionar acciones y significados que construyen los sujetos con dimensiones sociales más generales, entre ellas la historia, la vida material y la política (Roseberry, 2007; Rockwell, 2009).

El presente análisis recupera el trabajo de campo que realicé entre los años 2016 y 2020⁶ en un conjunto de asentamientos y barrios populares ubicados en

⁶ El trabajo de campo que referencio en este artículo culmina en febrero de 2020, días previos a que en nuestro país, Argentina, se dictaminara aislamiento social, preventivo y obligatorio, debido a la pandemia por COVID-19.

los partidos de Tigre, José C. Paz y San Miguel, al noroeste del Gran Buenos Aires, Argentina. Estos distritos, pertenecientes al Área Metropolitana de Buenos Aires, se caracterizan por concentrar conjuntos poblacionales atravesados de manera honda por la privación económica, así como la vulneración a una serie de derechos, como los de acceso a una vivienda digna y a servicios colectivos básicos de agua corriente, gas y electricidad, salud y educación.

Respecto a las estrategias metodológicas, el trabajo de campo combinó la observación participante con entrevistas abiertas de tipo biográfico (Pujadas, 2002; Berteaux, 2011). En cuanto a la observación participante, mantuve los fundamentos promovidos a lo largo de la historia de la antropología, de permanencia prolongada en el terreno y registro de distintos eventos propios de la vida cotidiana de las iniciativas comunitarias que comprendieron el trabajo de campo (Rockwell, 2009). Si bien el desarrollo más amplio de la investigación incluyó otros ámbitos de acción, como son el doméstico e instituciones estatales, para este trabajo recupero las interacciones directas que establecí con organizaciones sociales barriales⁷ en los espacios donde realizaban sus actividades y que tuvieron en cuenta, en distintos momentos, la entrada y salida de niños, jornadas de trabajo, muestras o festividades.

En cuanto a las entrevistas, me baso fundamentalmente en las efectuadas a responsables y educadoras/es de las organizaciones comunitarias. Se trata de un total de 25 entrevistas, 13 realizadas a los grupos de coordinación de los centros comunitarios y 12 al plantel de educadoras/es⁸. Las entrevistas, grabadas en audio, fueron realizadas siguiendo las orientaciones de la perspectiva biográfica y la construcción de relatos de vida (Berteaux, 2011). En concordancia con los criterios de análisis que expongo en las páginas siguientes, durante las entrevistas busqué documentar la manera en que las personas entrevistadas han significado sus biografías, trayectorias y decisiones en su vida diaria. La selección de personas citadas no responde a parámetros de representatividad del universo total, sino a la potencialidad para dar cuenta de dimensiones que resultaron significativas en la indagación. En todos los casos, en la exposición que presento,

⁷ Entre el universo de iniciativas destinadas a las infancias, el trabajo de campo se focalizó en aquellas en las que, junto a la alimentación y el cuidado, se suman acciones intencionales respecto a la educación y las experiencias formativas de la población que reciben.

⁸ Cuatro de las entrevistas se realizaron en el marco del proyecto de extensión universitaria "Infancia, educación y sociedad", Programa Compromiso Social Universitario, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación (2016-2018).

los nombres de las personas entrevistadas fueron modificados para preservar su anonimato y del mismo modo fueron cambiadas las denominaciones de las organizaciones sociales y los barrios. Asimismo, se ha contado con el consentimiento informado para la participación en la investigación.

Respecto al análisis, seguimos los presupuestos del enfoque etnográfico, el cual subraya una vinculación dialéctica entre el trabajo de campo y el teórico y en donde la preocupación está puesta en construir nuevas relaciones conceptuales no previstas antes del estudio (Rockwell, 2009).

1.2. El debate sobre la educación y lo político más allá de lo previsible: la producción colectiva del espacio vivido

En Argentina, la educación fue tempranamente una cuestión política y de interés del Estado. La educación masiva, bajo la forma de “escuela”, constituyó uno de los engranajes fundamentales en los procesos más amplios de configuración del Estado-nación y pretensión de unificación cultural (Neufeld, 2014; Puiggros, 2017). Decir que la expansión de la escuela fue un asunto de Estado no implica desconocer que, simultáneamente, el acceso a la educación ha sido el resultado de pugnas y transacciones entre distintos actores y fuerzas políticas. Al respecto, en Argentina, un conjunto de asociaciones, como colectivos y organizaciones populares y partidarias, intervinieron activamente en la educación infantil hasta las primeras décadas del siglo XX, en las que se consolida la figura del Estado como “educador” (Carli, 2002; Puiggros, 2017).

En nuestro país, en el transcurso del siglo XX y en el presente, somos testigos del despliegue de una sumatoria de políticas ligadas al cuidado y la educación infantil⁹. En este análisis el propósito no es desconocer las modalidades más “formalizadas” –reglamentarias o legislativas– referentes a la intervención sobre el cuidado y la educación de los niños. Como adelanté en la introducción, lo que propongo es develar el sentido social y político de las acciones ligadas con la educación y el cuidado infantil que se desarrollan en los escenarios cotidianos barriales en que acontecen. Esto supone pensar que, junto y en articulación con las formulaciones más estructurales –estatales y no

⁹ Son parte de estas políticas las decisiones y medidas que los distintos ministerios de Educación –nacional y provinciales– desarrollan respecto de la organización de la escolarización común y, asimismo, de los programas ligados a la asistencia social y compensación de las desigualdades a cargo de los ministerios de Desarrollo Social del Estado.

estatales– el sentido político de la educación se produce de modo significativo en el escenario de la vida común y de las interacciones interpersonales.

Ya en estudios enmarcados dentro de las ciencias políticas, “lo político” suele estar estructurado de manera central en referencia al ejercicio de gobierno o de la sociedad en su conjunto, objetivada necesariamente en un conjunto de mecanismos e instituciones concretas (Mouffe, 2007). Sin embargo, dentro de la perspectiva antropológica y la teoría social crítica, se produjeron importantes avances que permiten cuestionar la configuración de lo político exclusivamente como forma (cosificada) de gobierno, el Estado o la política partidaria (Gledhill, 2002; Rockwell, 2009). Partiendo de estas premisas, la dimensión de lo político ya no constituiría “naturalmente” una dimensión autónoma y diferenciada de la vida social. Y al respecto, se vuelve sugestivo el tratamiento que podemos dar a iniciativas tales como las que abordamos, que fueron consolidando sus propuestas educativas de manera fluctuante, pero no por ello carentes de oposición y contestación continua a los valores socialmente dominantes sobre los cuidados y la educación de las infancias.

Dentro del creciente número de trabajos abocados a analizar proyectos educativos desarrollados en el marco de los movimientos sociales, es frecuente, en determinada literatura, describir las iniciativas en relación con sus “logros” y carácter “orgánico”. Se introduce así en el análisis de las experiencias una suerte de racionalidad normativa (Chatterjee, 2011) y una lógica evolutiva de desenvolvimiento que termina ordenándolas en una especie de secuencia según sea la “envergadura” que demuestren en cuanto a su “capacidad” para la disputa y la contestación al Estado y/o sistema formal de educación, entre otros. Con el fin de superar las limitaciones que plantea este tipo de análisis, sobre todo en lo que respecta a la posibilidad de capturar el carácter siempre dinámico y, cuando no, heterodoxo de los significados que cotidianamente producen los sujetos a cargo de las iniciativas, en las líneas que siguen propongo recuperar como dimensión específica de estudio la producción del espacio en los establecimientos y locaciones donde se llevan adelante las acciones destinadas al trabajo con las infancias.

En las últimas décadas, dentro y fuera de la Argentina, una serie de estudios corrobora la relevancia que asumen las moradas y locaciones en la producción de las subjetividades y trayectorias de vida de las personas (Cavalcanti, 2009; Monteiro Borges, 2011; Pacífico, 2020). En relación con los procesos de politización en Argentina, el trabajo de Pacífico (2020) constituye un

aporte muy importante en virtud de comprender cómo las personas –en su caso, mujeres– configuran su esfera de acción dentro de la política en vinculación con el modo en que se relacionaron con las casas y locaciones que incluyeron el entramado de intervenciones estatales de las que eran beneficiarias (Pacífico, 2020). En las líneas que siguen, dialogando con autores que me anteceden, lejos de relevar su dimensión física, reafirmo la importancia de detenernos en el análisis del espacio vivido y su puesta en práctica en el marco de activos procesos de reproducción y producción social (Lefebvre, 2013 [1974]; Ingold, 2012; Massey, 2012).

2. Análisis de la producción colectiva en los espacios y las experiencias educativas estudiadas

2.1. La colectivización de espacios para las infancias

En el Área Metropolitana de Buenos Aires, fundamentalmente en lo que refiere a la realidad de barrios y asentamientos populares que forman parte de los grandes conglomerados poblacionales del país, es posible advertir un abanico amplio de organizaciones territoriales destinadas al cuidado, el bienestar y la educación de las infancias. Entre estas organizaciones, se destaca la presencia de comedores populares, merenderos, jardines maternos comunitarios y centros de apoyo escolar o para el esparcimiento. En lo que respecta a la zona en que llevamos adelante el trabajo de campo, en el noroeste del Gran Buenos Aires, estas iniciativas están estructuradas en torno al alimento, los cuidados y la educación de las niñas y los niños, y suelen encontrarse en los sectores más internos de los barrios. Mientras las primeras iniciativas datan de mediados de los años ochenta, otras nacen mientras transcurre las décadas de 1990 y 2000. En la realidad de los barrios populares de los distritos de Tigre, José C. Paz y San Miguel –como ocurrió también en otros puntos del país– tras el retorno de la democracia en 1983, estudiantes universitarios, militantes políticos, voluntarios sociales y cristianos alineados dentro de las propuestas de la teología de la liberación y –fundamentalmente– los propios pobladores comenzaron a hacerse cargo de acciones tendientes a revertir los problemas que se visualizaban en los barrios populares, entre ellas las vinculadas a las necesidades infantiles (Santillán, 2012). Hoy por hoy, las iniciativas que forman parte de mi trabajo de campo están conducidas básicamente por pobladoras que se articulan con talleristas y voluntarios externos a los barrios. Con el paso del tiempo, muchas

de las incipientes iniciativas fueron creciendo e incluso configurándose –y autodefiniéndose– como centros comunitarios.

A lo largo del trabajo de campo me fui familiarizando con las edificaciones que albergan a las acciones educativas y de cuidado que encaminan estas organizaciones comunitarias. Basándome en mis experiencias, puedo aseverar que, en las iniciativas de base, cubrir el alimento a grupos numerosos de niñas y niños, acompañarlos en las tareas escolares, hacerlos jugar –entre otras acciones–, raramente se concretan en un establecimiento levantado exclusivamente para ese fin. En la mayoría de los casos, dichas actividades se llevan adelante en domicilios particulares o en edificaciones preexistentes, ya sean propias o prestadas por terceros a las organizaciones. A diferencia de las instituciones del Estado, estos espacios no siempre son fáciles de identificar para quienes no habitan o intervienen en estos territorios, ya que en su mayoría funcionan, como dije, en casas de una familia y/o en algún local refaccionado.



Ilustración 1. Centro comunitario en José C. Paz. Foto de la autora.

Esta dificultad para reconocer los locales de las organizaciones sociales no la tienen los pobladores de los barrios, quienes diariamente observan cómo niños y niñas transitan por estos espacios. En determinados horarios de la mañana o pasado el mediodía, los locales reacondicionados reúnen grupos numerosos de niñas y niños. Es usual verlos vistiendo ropa cómoda y cargando una mochila con útiles elementales.

Las casas y los locales –tanto como sus sucesivas transformaciones– resultan cardinales en los procesos que busco describir en torno a la colectivización del cuidado y la educación infantil, sobre todo teniendo en cuenta experiencias que se destacan por desenvolverse separadas de los carriles formalizados ante el Estado. Las entrevistas y observaciones de campo que realicé son elocuentes sobre esto:

Somos libres nació en el noventa y ocho. Nació en mi cocina y en el patio de mi casa [...]. Como siempre digo, yo no sabía en qué me estaba metiendo [...]. Fue la necesidad. Porque en esa época la Argentina estaba pasando por un momento difícil y empezaron los planes sociales¹⁰. Las mujeres empezaron a salir a trabajar y no había quién cuidara a los chicos. Y, entonces, claro, yo era mamá y me preocupaba lo que pasaba. Este barrio no es ni la sombra de lo que era. Porque era mucho campo, muchas casas separadas y entonces algunas de las mujeres que salieron a limpiar veredas, y entonces los nenes se quedaron solos (Entrevista a Rosa, pobladora y coordinadora en un centro comunitario, Partido de José C. Paz, abril de 2018)¹¹.

El empleo de las casas cedidas por parte de pobladores –sobre todo mujeres– que decidieron, ya sea de manera autogestionada o articulando acciones con otros, abrir un espacio destinado a las niñeces, claramente implica una serie de acciones. Una acción ineludible refiere al hecho de que cierto ámbito o sector del inmueble ligado al “mundo íntimo”, en el proceso que estoy describiendo, se convierta en “público”. Y, entre las distintas acepciones que tiene el término, me refiero “a la vista de todos”¹².

Porque, más allá de las posibles retribuciones que un poblador obtenga con la apertura de la propia casa para concretar acciones destinadas hacia el

¹⁰ En referencias a las transferencias monetarias condicionadas que ejecuta el Estado argentino a través de programas sociales a sectores poblacionales en situación de vulnerabilidad.

¹¹ Los dichos de esta entrevistada fueron utilizados también en una publicación de mi autoría (Santillán, 2019).

¹² Sigo a Nora Rabotnikof (1998) cuando nos advierte que los sentidos que asume este par “público/privado” están ligados al campo problemático al que refiere. Y al respecto, si en este pasaje el foco está dado en el carácter –abierto o no– de las iniciativas, las experiencias ponen en movimiento otro sentido de lo “público”, que refiere a que, aún sin ser estatales, en ellas se gestan procesos asociados a la participación cívica y/o respecto de decisiones colectivas, ligadas con el interés común, aun cuando no se trate de la órbita estatal.

“afuera” –en este caso, la comunidad–¹³, en las experiencias que conocí un hecho concreto es que dicha apertura impone la exigencia de ceder esferas personales y reacomodar de manera tajante la rutina familiar. Cuando Rosa, pobladora del barrio “El Jagüel” de José C. Paz, abrió su casa para ofrecer complemento alimentario y ayuda en las tareas escolares a un grupo de vecinos de corta edad, vivía con su marido y tres hijos. Su vivienda contaba con las habitaciones justas para la familia. A la cocina, de reducidas dimensiones, se sumaban dos habitaciones y un pequeño patio. Y la decisión de recibir gente en su domicilio implicó reacomodar la rutina del hogar y redefinir la organización interna, lo que generó la necesidad de establecer sectores distintivos a través de divisiones que se fueron improvisando. Así ocurrió también en relación con el hogar de Gladys, Etelvina y José, entre otras mujeres y hombres habitantes de los barrios en que se realizó el trabajo de campo y que, en algún período de su historia personal, decidieron abrir las puertas de sus domicilios para acciones que exceden a la vida familiar:

En ese momento eran como 30 chicos. Llegaban todos juntos una vez que salían de la escuela. Acomodamos un sector de mi casa. Elegimos un lugarcito al lado de la cocina. Colocamos bancos y mesas de madera. Entre los vecinos nos pusimos a conseguir leche y algo para comer. Mi casa sí fue un torbellino, no solo por la cantidad de chicos, sino porque empezó a ser la casa del barrio. Entraban y salían vecinas para preparar la merienda, pero también para acordar alguna otra cosa. Finalmente, con mis hijos mayores decidimos que dos de ellos pasen a vivir en el fondo. Decidimos esto antes que surjan problemas y para que puedan hacer su vida tranquilos (Entrevista a Raquel, pobladora y coordinadora en un centro comunitario, Tigre, agosto de 2016).

En paralelo con este proceso de reconfiguración de espacios y rutinas, es importante señalar que la progresiva consolidación de las propuestas llevadas adelante por pobladoras, militantes y voluntarios implicó que, en las experiencias que investigué, acciones específicas que acontecían en el ámbito privado, como por ejemplo: comer, cuidar y acompañar a niños y niñas en la realización de las tareas escolares, fueran asumiendo un carácter “abierto”, cuando no politizado. Y al decir politizado aludo a cómo actividades y circunstancias que suelen

¹³ Me refiero a la posibilidad por parte de quienes habitan las casas de ser favorecidos por bienes que circulan en los centros (a partir de donaciones u otros) a raíz de abrir el hogar a la “comunidad”. Estas cuestiones las amplié en publicaciones previas (Santillán, 2012, 2014).

asociarse con la esfera “íntima” comienzan a formar parte de demandas colectivas y a movilizar sentidos que extienden la disputa hacia otras iniciativas destinadas a las infancias. Aludo a una disputa que refiere al modo en que la garantía al derecho a la educación se extiende a otras aristas y cómo se confronta con otras intervenciones que se gestan en los mismos territorios. Así lo narró Antonio, un joven militante:

Primero usamos la casa de Norma [por una vecina del barrio]. Ahí, en un rincón, pusimos las mesas y empezamos el *apoyo escolar*, a dar clases a los chicos. Más adelante, levantamos un salón en la parte de atrás de su terreno. Creamos talleres de arte y música. Pero, además, charlamos con los chicos de sus derechos, sin dar sermones. Esa es la diferencia con otros espacios. Por acá, en el barrio, está la capillita [iglesia católica], la escuelita evangélica, las fundaciones, pero eso es otra cosa, que pasa más por la caridad y no la transformación de la realidad de los pibes (Entrevista a Antonio, educador y militante en una organización social, Tigre, marzo de 2018).

En el análisis de las iniciativas educativas comunitarias, una pregunta relevante es la relativa a su historicidad. Aun cuando suele asociarse a las experiencias barriales con una historia reciente, en las zonas donde se desarrollan las iniciativas estudiadas, su emergencia se retrotrae, en algunos casos, a la década de 1980, en coincidencia con el retorno a la democracia en nuestro país¹⁴. El fundamento estuvo dado por la situación severa que atravesó la sociedad argentina tras la herencia que dejaron las políticas económicas regresivas y restrictivas en cuanto a la participación ciudadana del ciclo de gobiernos de la dictadura civil-militar acaecidos entre 1976 y 1983. Seguidamente, las políticas de orientación neoliberal en los años noventa originaron un escenario social muy negativo que derivó en los procesos de conflictividad y estallido popular a fines del año 2001¹⁵. En ese marco, y como contracara del carácter opresivo del

¹⁴ Esto no implica desconocer iniciativas educativas en el Gran Buenos –así como en otros territorios del país– que tuvieron lugar, por ejemplo, en los años setenta en el marco de las acciones de organizaciones políticas, entre ellas agrupaciones armadas como el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP) y Montoneros, con foco en la alfabetización de niños, jóvenes y adultos. Si bien estas iniciativas no tuvieron anclaje en los barrios en donde investigué, sí lo tuvieron en muchos otros del área metropolitana, aunque fueron desmanteladas a raíz de diversos procesos represivos, entre los que destaca el ejercido por el gobierno de facto instaurado en 1976.

¹⁵ Me refiero a las movilizaciones y estallidos populares acontecidos los días 19 y 20 de diciembre de 2001 que derivaron en la destitución del entonces presidente Fernando de la Rúa.

contexto, es que en los barrios populares, grupos vinculados al voluntariado y la militancia social y política, así como los propios vecinos, fueron haciendo suya la tarea de organizar acciones en los mismos lugares donde residen y/o militan.

Tal como es posible advertir desde las narrativas de quienes han venido impulsando las acciones referidas, un rasgo que sobresale de estas experiencias es el modo en que sus protagonistas fueron capaces de percibir y reconocer tempranamente (al menos en relación con programas y políticas que luego se implementarían a nivel estatal¹⁶), la dificultad en el tránsito escolar de muchos chicos, como así también la falta de garantías en cuanto a sus cuidados y su alimentación (Santillán, 2014). Y esto explica, entre otras cuestiones, el empeño puesto en las organizaciones de base por componer espacios que alberguen a la población infantil, respetando sus gustos y priorizando su bienestar.

En la práctica, cuando un visitante se acerca a uno de estos centros comunitarios, es usual que, por ejemplo, quienes son responsables de las acciones lo inviten a hacer un recorrido por el lugar. Se trata de un recorrido bautismal que incluye un cúmulo importante de comentarios y señalamientos significativos sobre el tipo de propuesta que se les ofrece a los chicos y las chicas (Santillán, 2012) que apuntan a su reconocimiento como sujetos de cuidado.

En las organizaciones populares que conocí, la manera de estructurar el espacio constituye un núcleo de sentido muy importante en relación con las formas de producir la propuesta y los significados que sus protagonistas le imprimen a las obras de remodelación del espacio. Mis entrevistadas/os, de manera frecuente, refirieron a la importancia de acondicionar el espacio para que se distinga de otros que frecuentan los niños, entre ellos, el escolar y el hogar familiar. Los edificios de los centros barriales suelen distinguirse así por sus murales y decoración colorida. Es una intervención que forma parte tanto de las habitaciones y salas internas como de las fachadas.

¹⁶ Entre otros aludo a programas ejecutados por el Estado nacional o jurisdiccional destinados a la inclusión escolar y atención a los tránsitos dificultosos en la escolaridad, entre ellos “Promotores de educación”, “Centros de actividades infantiles” o “Grados de nivelación”, que se van gestando de manera progresiva y tomando mayor impulso a mediados de la década de 2000.



Ilustración 2. Centro comunitario, Tigre. Foto de la autora.

Ahora bien, en el transcurso de la investigación, desde el principio me llamó la atención el carácter transformativo de los inmuebles en donde las organizaciones populares llevan adelante las actividades para los chicos. En el siguiente apartado me dedicaré a documentar el modo en que las transformaciones en el espacio de los centros comunitarios revelan la gradualidad de las decisiones, no por ello menos significativas, en cuanto al cuidado y la educación infantil.

2.2. La politización del espacio en las iniciativas educativas comunitarias

En períodos en que dejaba de ir asiduamente a alguna organización social, al volver casi siempre descubría cambios relacionados al mobiliario, los sectores de trabajo e incluso al edificio propiamente dicho. En el centro “Caminando juntos”, en el distrito de Tigre, se levantaron paredes y fue techado el patio, con lo que se logró un nuevo salón “multiuso”. En este mismo centro, el espacio lindante a la cocina fue dividido en pequeños sectores, lo que dio lugar a tres salas nuevas. Cuando ingresé, tras los cambios, las nuevas salas para la población infantil de 2, 3 y 4 años de edad estaban en funcionamiento.

En la organización “Mi lugar”, perteneciente también al distrito de Tigre, se demolieron paredes que formaban parte de la casa para ampliar la cocina y poder abrir un comedor. A la vez, se modificó el frente del local. La galería de entrada al aire libre, en la cual el grupo de docentes y niños solían descansar al sol, mutó en un ambiente interno. Se colocaron nuevas aberturas y un portón de

doble hoja. Arriba del portón de entrada se ubicó el cartel con el nombre de la organización y su logo. Cuando Lucrecia, la coordinadora del espacio, fue mostrándome los cambios, de manera muy precisa me entregó el detalle de las decisiones que fundamentaban las remodelaciones (ver ilustraciones 2 y 3).



Ilustración 3. Centro comunitario, Tigre. Foto de la autora.

En los centros comunitarios que conocí, subsidios de diverso origen, como veremos, pueden ser el motor de las ampliaciones y reformas de los inmuebles¹⁷. Sin embargo, según documenté por intermedio de los testimonios de las personas entrevistadas, en buena medida las modificaciones tienen como trasfondo la inquietud por parte de quienes actúan como responsables de los centros de adecuar el espacio para tratar de mitigar las urgencias de los chicos y, con ello,

¹⁷ Las organizaciones comunitarias que forman parte de mi zona de estudio cuentan con fuentes diversificadas de financiamiento. Al inicio de estas experiencias, la donación proveniente de particulares fue la ayuda más general, plasmada sobre todo en la entrega de materiales didácticos y/o comida. En el caso de los centros comunitarios que trabajan en red, a raíz de una serie de demandas, empezaron a recibir subsidios estatales por pertenecer a algún programa gubernamental (Primera Infancia) o a través de becas de asistencia, como es el caso de las unidades de desarrollo infantil (UDI) pertenecientes al Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires.

instituir algún tipo de renovación en la propuesta de trabajo. Mónica, educadora de un espacio comunitario, lo expresa de la siguiente manera:

Nosotros fuimos creciendo. La Colmena no es ni la sombra de lo que era. Porque nosotros arrancamos solamente con dos salones y una cocina y tenía el baño en el medio, ¿no? Y es que fue creciendo, pero siempre fue gestionado junto a todos los centros de la Red¹⁸. Nosotros también vamos viendo dónde hay necesidad. Una era contar con un patio cubierto para los días de lluvia. Porque en la mayoría de sus casas se llueve adentro y hay mucho barro, pero acá los podemos recibir (Entrevista a Mónica, pobladora y coordinadora en un centro comunitario, Partido de José C. Paz, junio de 2018).

En el centro “Somos libres”, al cual me referí anteriormente, no fue difícil advertir cómo la casa original de Rosa, la pobladora que impulsó las acciones para los chicos, había cambiado con el fin de acondicionar las distintas actividades. A medida que crecía el número de integrantes, ganaban terreno las subdivisiones al interior de su casa. En lo inmediato, además, el centro logró construir una edificación nueva en un terreno aledaño. Cuando se ingresa a esta edificación, en la planta baja se ubican salones destinados a los niños y niñas de menor edad, entre los 3 y 5 años. Estos espacios luminosos, de amplias dimensiones, cuentan con el mobiliario usual para llevar adelante actividades de enseñanza propias de los jardines de infantes oficiales: alrededor de pequeñas mesas redondas se disponen sillitas; grandes canastos guardan juguetes y material didáctico. En la planta alta, donde las aulas están destinadas a “escolares” (denominación que reciben los niños que asisten al centro y cursan su escolaridad primaria), se incluyen pizarrones y mesas para el trabajo en grupo, y las paredes combinan carteles que referencian actividades de aprendizaje, recreación y arte.

¹⁸ Con el paso del tiempo, las organizaciones comunitarias que trabajan en la misma problemática fueron nucleándose y generando un tipo de trabajo denominado “red”. En la zona de mi investigación, por ejemplo, las redes de trabajo en infancia y juventud se articulan entre sí en el espacio de Interredes: Red de Redes de Infancia, Adolescencia y Educación Popular.



Ilustración 4. Centro comunitario, José C. Paz. Foto de la autora.

Atendiendo a esta descripción, un dato que no podemos soslayar es el hecho de que las iniciativas comunitarias han pasado por un proceso de avances y reveses, pero que, en alguna etapa, implicó la recuperación de objetos materiales propios de la escolaridad común. No obstante, como dije, lejos de constituir un recorrido lineal, algo que caracteriza a las experiencias educativas comunitarias que conocí es la revisión permanente de sus propuestas. Me refiero a una revisión en que algunos eventos se vuelven fundamentales –como surge en las interacciones en el trabajo de campo– y son primordiales las capacitaciones y los intercambios que tienen quienes integran las organizaciones comunitarias con otras experiencias y especialistas.

Así lo testimoniaba una coordinadora de un centro barrial en relación con un ámbito significativo en la vida de las organizaciones sociales, como es el de la cocina:

En realidad, nosotros siempre pensamos que la cocina era el corazón del centro. Todo lo que pasaba, pasaba por la cocina. Eso también se modificó un poco porque la cocina, hoy por hoy, es solo la cocina [...]. Porque, ¿sabés qué pasó? Tenía que estar higiénica. Debía tener las personas justas que iban a elaborar el alimento. Bueno, eso lo entendimos ahora. Antes, nos juntábamos, tomábamos mate, llegaba alguien, se iba alguien, entraba, salía, ¿no? Entonces, hoy por hoy, eso ya no se da. Estamos creciendo, creo. Y el aporte de la nutricionista era ése: “chicos, no pueden todos pasar por la cocina y dejar la mochila ahí” (Entrevista a Rosa, pobladora y

coordinadora en un centro comunitario, Partido de José C. Paz, abril de 2018).



Ilustración 5. Centro comunitario, José C. Paz. Foto de la autora.

Según pude advertir, estas revisiones guardan relación con lo que en un momento determinado empieza a considerarse como un “peligro” para los niños (entre otros riesgos, el hecho de circular, dentro de los centros, en donde se prepara la comida) o “beneficioso” en términos de la garantía a sus derechos –la renovación de espacios que favorezcan el libre movimiento del cuerpo, etc.–. Y con respecto al ímpetu que dan los centros por garantizar el bienestar de los niños, sobre todo en decisiones relativas al uso del espacio y su circulación, las mismas van siendo modificadas de manera frecuente.

Sin embargo, nuevamente no se trata de eventos lineales, porque configurar el trabajo con la infancia en clave política no implica necesariamente, desde la lectura que realizan sus protagonistas, desdomesticar el espacio de la casa/organización social, sino reforzarlo en clave de cobijo y garantía de derecho. Esto nos decía, Mario, coordinador y educador de una organización social ubicada en José C. Paz:

Después esto se derrumba [mostrándonos un sector del Centro] y una parte se extiende, se construyen las aulas del fondo, después se construye la parte de arriba. Es decir, se van haciendo un montón de proyectos para poder ir ambientando el lugar... Pero nunca dejó de ser “casa”, eso es lo que tiene. Los pibes entran a la cocina, agarran las cosas de la heladera. Y eso es, para mí, el símbolo de que el pibe abra la heladera, marca si es una casa o no [...]. Pero, fijate,

hace poco [en la red] tuvimos como un debate en una de las unidades de coordinación sobre esto de si el pibe entra o no en la cocina (Entrevista a Mario, educador en un centro comunitario, José C. Paz, mayo de 2018).



Ilustración 6. Centro comunitario, José C. Paz. Foto de la autora.



Ilustración 7. Gráfico de pañuelos de las madres de Plaza de Mayo en un centro comunitario. Foto de la autora.

Finalmente, en el análisis del sentido adscrito al espacio que las iniciativas producen, y su politización, debemos considerar que el conjunto de reivindicaciones de derechos que realizan las organizaciones comunitarias, en su documentación, no puede dissociarse de los procesos de configuración identitaria de quienes son responsables de las iniciativas. En las experiencias bajo análisis, los procesos de politización de eventos usualmente asociados al espacio de lo doméstico incluyen la reflexión y la reconfiguración subjetiva de muchos pobladores –principalmente las mujeres–, que educan y cuidan sin contar con titulación específica al respecto:

Éramos todas mujeres de los barrios que estábamos tratando de resolver una necesidad propia y la de muchos otros vecinos. Entonces, cubrir esa necesidad y encontrarnos como mujeres fueron dos acciones que fueron bastante acompañadas. Porque para nosotras fue muy importante también preguntarnos por qué salíamos de casa a resolver una necesidad y en qué condiciones vivíamos y empezamos a ver muy tempranamente, desde una perspectiva de género, situaciones asociadas a la violencia, el maltrato (Sonia, integrante del equipo de coordinación de una red de centros comunitarios, noviembre de 2019).

3. Resultados y su discusión

Distinta literatura ha ido documentando la relevancia de las casas en los procesos de reproducción de la vida y, en ese devenir, los logros de las personas que las habitaban (Ingold, 2012; Monteiro Borges, 2011). En determinadas circunstancias, las viviendas resultan esenciales en la configuración de las relaciones sociales y las subjetividades. Como expone Ingold (2012), la “casa”, lejos de ser la reificación de un diseño prefigurado, está continuamente siendo rehecha mientras está siendo habitada. Esto mismo documentan trabajos etnográficos planteados para otros contextos (Calvanti, 2009). Las casas y los locales son mutables, cambian y pueden ser transformados a raíz de situaciones que van más allá de las actividades o circunstancias previsibles para el hogar (por ejemplo: la ampliación de la familia o de prácticas de cuidado).

En los escenarios en donde investigo, las edificaciones son expresiones elocuentes del carácter móvil que vengo sugiriendo que adquieren las trayectorias de las iniciativas colectivas estudiadas y de las biografías de las personas que las llevan adelante. Y esto significa que, si prácticamente la totalidad de las organizaciones que conocí en algún momento de su existencia realizó variaciones en sus edificios, lejos de tratarse de procesos lineales, se

anudan a decisiones –cambiantes también– que los protagonistas de las acciones van asumiendo en el tiempo.

En alguna etapa puntual de sus trayectorias, tal como describí líneas más arriba, las iniciativas comunitarias tienen como común denominador la progresiva edificación de salones y sitios diferenciados entre sí. Se trata de una construcción que, si se destaca por algo, es en relación con la homologación que –al menos en ocasiones– mantiene con la arquitectura de la escuela oficial. Las iniciativas comunitarias de la zona de mi estudio se desenvuelven conforme a los cursos de acción, siempre dinámicos y relacionales, que concretan sus protagonistas (Massey, 2012). Entre estos cursos de acción, voluntarios, militantes y pobladores no solo comenzaron a nuclearse en el trabajo en red, sino que –principalmente en este marco, pero también más allá del mismo– se relacionaron con organizaciones de similares características y se integraron a diversificados circuitos formativos. Y respecto a estos trayectos, la incorporación en las organizaciones comunitarias de nuevas retóricas incide de manera sustancial en las decisiones que se toman en torno al espacio.

Así como sucedió en otras instituciones que trabajaban con las infancias, el paradigma de los derechos del niño, incorporado básicamente en circuitos de formación ligados a la educación popular, caló profundo en las organizaciones sociales y se convirtió en un vector muy importante en la generación de acuerdos que, de manera permanente, se discuten, ponen en revisión y reformulan.

Las decisiones en torno al espacio son un *locus* significativo, como vengo describiendo, para dar cuenta de los procesos de construcción colectiva y fortalecimiento de las propuestas de trabajo. Procesos que, como expuse anteriormente, implicaron la politización de diversas esferas de la vida cotidiana, entre ellas la de las formas en cómo se interviene sobre las necesidades infantiles, así en cómo estas enlazan el proceso formativo con la historia nacional y local, y de disputa.

4. Reflexiones finales

Escritos etnográficos recientes han documentado el papel de las casas en procesos de organización colectiva y, de manera particular, en la configuración de las identidades políticas de mujeres (Pacífico, 2020). Como bien demuestra Pacífico en su trabajo en el Gran Buenos Aires, la vida de las mujeres que ella entrevistó, destinatarias de programas estatales de transferencia condicionada, está atravesada por la asistencia que ofrecen políticas sociales, pero también por

la participación activa en diversos procesos organizativos que tuvieron como eje las casas en donde estas acciones se ponían en juego (Pacífico, 2020). En ese mismo sentido, los usos y las transformaciones de las casas y los edificios que albergan el trabajo en los centros comunitarios que visité involucran inversiones diarias. Siguiendo a Mariana Cavalcanti (2009), se trata de inversiones subjetivas y económicas a partir de las cuales es factible comprender la trayectoria de las personas y su actuación cotidiana.

En este artículo partí del interés por profundizar el reconocimiento del carácter colectivo de las iniciativas que conocí, intentando no definir este rasgo totalmente *a priori*, como tampoco en cuanto a las cualidades ligadas al progresivo carácter político que asumen las obras de remodelación del espacio. En las organizaciones comunitarias que se levantan en un sector del Gran Buenos Aires, las definiciones acerca del cuidado y la educación se van estructurando conforme se configura la subjetividad de los referentes. Aludo a procesos de construcción y configuración de la subjetividad política, los cuales se plasman de lleno en el espacio.

En los barrios en donde investigué, en sus usos y cambios continuos, algunas viviendas exceden lazos de “sangre” y parentesco tradicional para configurar otras prácticas y sentidos colectivizados. Conuerdo con Mariana Cavalcanti (2009) cuando afirma que en los procesos de mudanza y transformación de las viviendas y locaciones las personas se producen a sí mismas. Y si las viviendas y las personas están mutuamente implicadas, se imbrican y transforman juntas. Los lugares, lejos de ser definidos desde los límites que fijan, son delineados por el movimiento. En las experiencias comunitarias que presencié, la mutación de las viviendas y locaciones en donde se llevaban a cabo las acciones educativas destinadas a las infancias exponen, a mi entender, decisiones que se van precisando de manera progresiva.

Concebir la casa como un hecho social total no es en absoluto un movimiento original. Como explica Cavalcanti, la vivienda lleva mucho tiempo captando la atención de los antropólogos por su potencial hermenéutico (Cavalcanti, 2009). En el caso que abordé, las edificaciones, siempre en continua transformación, develan el modo en que determinados sujetos se forman de manera colectiva y políticamente. O, dicho de otra manera, cómo las decisiones en torno al espacio demuestran el modo en que ciertos colectivos gestan procesos de reivindicación de demandas y derechos en escenarios cotidianos concretos. Insisto en que en los casos particulares que traje a colación, nos encontramos con

iniciativas y demandas a cargo de grupos de personas que no tenían adscripción a formas clásicas de la configuración política, sino que compartieron una lectura de la realidad y actuaron buscando incidir en la organización de la vida común.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, la documentación etnográfica realizada avala la afirmación, siempre dentro del contexto en el que investigué, de que tanto las *casas* como los edificios dejan de ser “contexto” para constituirse en una materialidad portadora y constructora de sentidos. En las experiencias que analicé, los edificios de las organizaciones comunitarias no solo son productores de aspectos nodales de la vida de las personas, sino también escenario desde el cual estos mismos sujetos disputan, a través de lenguajes específicos, nociones sobre el sentido del cuidado y el bienestar de las niñas y los niños que reciben. Un sentido que para ser comprendido en nuevos casos de estudio debe atenderse a las particularidades de las trayectorias biográficas y colectivas de las personas y las asociaciones que sustentan iniciativas a indagar, incorporando en el análisis los significados asociados a la dimensión espacial que en cada una se concreta.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- Berteaux, D. (2011). El enfoque biográfico: Su validez metodológica, sus potencialidades. *Actas Sociológica*, 56, 61-93.
- Cabaluz, E. (2011). Politicidad, acción dialógica y luchas por el currículum: Notas para reflexionar sobre los usos pedagógicos de los archivos de memoria. *Aletheia*, 2(3). www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/
- Cabaluz, E. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas*. Santiago de Chile: Quimantú.
- Caisso, L. (2017). Educación popular, educación tradicional: Análisis etnográfico de un conflicto en un bachillerato popular. *Etnográfica*, 2(2), 341-364. <https://doi.org/10.4000/etnografica.4933>
- Carli, S. (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: Miño y Dávila.

- Cavalcanti, M. (2009). Do barraco à casa: Tempo, espaço e valor(es) em uma favela consolidada. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 24(69), 69-80. <https://doi.org/10.15990/S0102-69092009000100005>
- Chatterjee, P. (2011). La política de los gobernados. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 199-231. <https://doi.org/10.22380/2539472X.964>
- Cragolino, E. (2017). De las escuelas primarias a las escuelas secundarias campesinas: Luchas por la educación pública en Argentina. *Educação & Sociedade*, 38(140), 671-688.
- Elisalde, R. y Ampudia, M. (2008). *Movimientos sociales y educación: Teoría e historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- García J. (2016). Bachilleratos populares y Estado: Relaciones complejas y dinámicas. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, 14(21), 25-46.
- Gledhill, J. (2000). *El poder y sus disfraces: Perspectivas antropológicas de la política*. Madrid: Bellaterra.
- Grossberg, L. (1992). *We gotta get out of this place: Popular conservatism and postmodern culture*. Nueva York: Routledge.
- Hickey-Moody, A. (2021). Nuevo materialismo, etnografía, y práctica social comprometida: Pliegues espacio-tiempo y la agencia de la materia. *Praxis Educativa*, 25(1), 1-14.
- Ingold, I. (2012). Trazendo coisas de volta à vida: Emaranhados criativos num mundo materiais. *Horizontes Antropológicos*, 18(37), 25-44. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832012000100002>
- Korol, C. (2007). La formación política de los movimientos populares latinoamericanos. *OSAL*, 22, 227-240.
- Lefebvre, H. (2013 [1974]). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- López Fittipaldi, M. (2015). Movimiento social y experiencia educativa: Estrategias para enfrentar el “problema de la asistencia” y el “abandono escolar” en un “Bachillerato Popular” de la ciudad de Rosario. *Revista de la Escuela de Antropología*, 21, 89-105.
- Massey, D. (2012). Espacio, lugar y política en la coyuntura actual. *Urban*, 4, 7-12. <http://polired.upm.es/index.php/urban/article/view/1864/2117>
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación: Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*. Buenos Aires: El Colectivo.

- Monteiro Borges, A. (2011). Mujeres y sus casas: Retrospectiva y perspectiva de un sendero en antropología y sociología. *Estudios Sociológicos*, 20(87), 981-1000. <https://www.redalyc.org/pdf/598/59823597008.pdf>
- Morales, S. y Magistris, G. (comps.) (2019). *Niñez en movimiento: Del adultrocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Chirimbote.
- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Neufeld, M. R. (2014). El campo de la antropología y la educación en la Argentina: Problemáticas y contextos. En S. Tosta y G. Rocha (Eds.), *Diálogos sem fronteira: História, etnografia e educação em culturasiberoamericanas* (pp. 51-72). Auténtica Editora. e-book.
- Ouviaña, H. (2015). Movimientos populares y pedagogía prefigurativa: Una aproximación a las experiencias educativas del Movimiento Popular La Dignidad. *Polifonías, Revista de Educación*, 4(7), 69-100.
- Pacífico, F. (2020). Hacer política con y desde las casas: Reflexiones etnográficas sobre prácticas colectivas de mujeres titulares de programas sociales. *Ciudadanías, Revista de Políticas Sociales Urbanas*, 7, 1-30.
- Puiggros, A. (2017). *Adiós Sarmiento: Educación pública, Iglesia y mercado*. Buenos Aires: Colihue.
- Pujadas Muñoz, J. (2002). *Método biográfico: El uso de historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rabotnikof, N. (1998). Público/privado. *Debate Feminista*, 18, 3-14. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1998.18.467>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Roseberry, W. (2009). Hegemonía y el lenguaje de la controversia. En M. Lagos y P. Calla (Eds.), *Antropología del Estado: Dominación y prácticas de contestatarias en América Latina* (pp. 119-137). La Paz: INDH, PNUD (Cuadernos de Futuro, 23).
- Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos: Infancia, trayectorias y desigualdad social*. Buenos Aires: Biblos.
- Santillán, L. (2014). La educación y el cuidado infantil en experiencias comunitarias: Un análisis antropológico. *Educação, Sociedades e Culturas*, 41(4), 91-108.

-
- Santillán, L. (2019): "Nuestro norte son los niños": Subjetividades políticas y colectivización del cuidado infantil en organizaciones sociales del Gran Buenos Aires. *RUNA*, 40(2), 57-73.
- Shabel, P. (2016). Venimos a jugar y luchar: Participación política de niños y niñas en organizaciones sociales. *Lúdicamente*, 5, 1-14
- Souza, A. (2021). Movimientos sociales y educación en Brasil: La coyuntura del 2013 al 2018. *Revista Colombiana de Educación*, 81, 289-310.
<https://doi.org/10.17227/rce.num81-10598>
- Zibechi, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos: Tendencias y desafíos. *Observatorio Social de América Latina*, 9, 185-188.