

Sentidos y valoraciones sobre el cuidado y la educación en contextos migratorios

Espacios escolares y comunitarios en la ciudad de Buenos Aires



Melina Damiana Varela

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

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

 0000-0003-0136-567X

Correo electrónico: varelamelina@hotmail.com

Recibido: Julio de 2023
Aceptado: Noviembre de 2023

Resumen

A partir de una investigación de corte etnográfico, en este artículo se abordan prácticas y sentidos en torno a la crianza, la educación y el cuidado en los primeros años de la niñez. A partir de los saberes que despliegan los actores institucionales y las madres migrantes se analizan los modos y estrategias que se ponen en juego para criar y educar en un barrio de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires, en un contexto de marcada desigualdad. Las imágenes sobre el contexto, sobre la población y también las experiencias migratorias plantean particularidades que permiten profundizar en los sentidos involucrados en los modos de cuidar y criar, tanto en las intervenciones escolares y comunitarias como en las diversas trayectorias de mujeres migrantes en el contexto estudiado.

■ **Palabras clave:** *Etnografía; Saberes; Cuidado; Educación; Migración*

Meanings and assessments of care and education in migratory contexts: school and community spaces in the city of Buenos Aires

Abstract

Drawing on ethnographic research, this article explores practices and meanings related to parenting, education, and care during the early years of childhood. It delves into the knowledge deployed by institutional actors and migrant mothers, analyzing the ways and strategies employed in nurturing and educating within a neighborhood in the south of the city of Buenos Aires, marked by significant inequality. The images



about the context, population, and migratory experiences bring forth specificities that enable deeper understanding of the meanings inherent in the caregiving and upbringing methods. This exploration encompasses both school and community interventions, as well as the diverse trajectories of migrant women within the studied context.

■ **Key words:** *Ethnography; Knowledge; Care; Education; Migration*

Sentidos e avaliações sobre cuidado e educação em contextos migratórios: espaços escolares e comunitários na cidade de Buenos Aires

Resumo

Com base numa pesquisa etnográfica, este artigo aborda as práticas e os significados em torno da criação, educação e cuidados nos primeiros anos da infância. A partir dos saberes mobilizados pelos atores institucionais e pelas mães migrantes, analisamos as formas e estratégias utilizadas para criar e educar num bairro da zona sul da cidade de Buenos Aires, num contexto de marcada desigualdade. As imagens do contexto, da população e também das experiências migratórias suscitam particularidades que nos permitem aprofundar os significados envolvidos nos modos de cuidar e educar, tanto nas intervenções escolares e comunitárias como nas diversas trajetórias das mulheres migrantes no contexto estudado.

■ **Palavras-chave:** *Etnografia; Conhecimento; Cuidado; Educação; Migração*

Introducción

En el presente trabajo me propongo abordar las tensiones que se presentan entre diversos saberes y las disputas de legitimidad en torno a la crianza, el cuidado y la educación en un espacio escolar de nivel inicial y un centro comunitario que se encuentran ubicados en una villa de emergencia de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires, con una alta proporción de población boliviana y marcadas desigualdades.¹

La conformación de la villa comenzó a fines de la década de 1940. Si bien la población boliviana estuvo desde el principio, se tornó masiva a partir de la década de 1980 (Beherran y Novaro, 2011). Asimismo, “el sur de la ciudad concentra los mayores índices de crecimiento poblacional junto con las condiciones habitacionales más precarias, tiene el porcentaje más alto de población joven y de personas extranjeras provenientes de países limítrofes” (Diez, 2014, p. 98).

Tal como sostienen Novaro y Diez para el mismo contexto, “las condiciones de vida se caracterizan por una precariedad en el acceso a la vivienda y al empleo” (2015, p. 321) y la mayoría de los adultos se desempeñan como asalariados informales en talleres de costura y en la construcción.

En esta zona residen muchas familias que han atravesado complejos y heterogéneos procesos migratorios vinculados con trayectos no lineales, que, lejos de configurarse

¹ Un acercamiento preliminar a los materiales aquí analizados se presentó en las II Jornadas de la Red de Antropología y Salud de Argentina. Trayectorias Antropológicas y Trabajo en Salud en noviembre de 2019.

como “un movimiento que atraviesa espacios delimitados por fronteras para concluir en una residencia” (Mallimaci Barral, 2009, p. 14), involucran, como veremos, dinámicas de movilidad territorial y de organización familiar en distintos espacios y tiempos.

En ese sentido, una niña con la que conversé en el jardín, me respondió que su familia viajó de Bolivia a Argentina porque acá había escuela, que su padre le había dicho que acá era bonito, y como nadie la iba a cuidar, por eso la pusieron en el jardín (Varela, 2022).

Este pasaje es uno de los muchos que me interpararon durante el trabajo de campo en relación con las decisiones familiares, las moviidades, los modos de cuidar y de educar. Asimismo, en el transcurso de la investigación se presentaron situaciones que me dieron la posibilidad de profundizar en esas nociones. Por un lado, me refiero a las características del jardín de infantes y del centro comunitario en relación con los espacios compartidos: la gran circulación de personas vinculadas o no a lo escolar y la cantidad de agentes institucionales que interactuaban cotidianamente con los/as niños y sus familias. Por otro lado, me refiero a la importancia que asumieron el cuerpo y los comportamientos de los/as niños/as en el contexto estudiado, a partir de ciertas prescripciones relacionadas con los modos de estar en el jardín de infantes (Varela, 2023a).

Mi interés por la crianza, la educación y el cuidado se vincula con mi propia formación y desempeño como docente de nivel inicial durante muchos años, mi labor y colaboración en iniciativas vinculadas con estas temáticas en ámbitos de gestión en el Ministerio de Educación de la Nación y por mi formación como antropóloga en equipos de investigación vinculados con la educación, la migración y la niñez.

Las nociones de cuidado, crianza, asistencia, enseñanza y educación en “el nivel inicial” de nuestro sistema educativo adquieren características singulares. Se inaugura una nueva etapa tanto para los/as niños/as como para las familias, y comienzan a participar de diversas formas organizativas, rutinas,² espacios, tiempos, vínculos y figuras de referencia. Se ponen en juego numerosas expectativas y demandas hacia esta primera etapa de escolarización, que involucran diversos sentidos y funciones que formaron parte de la historia de dicho nivel en nuestro país. Me refiero a la tensión entre lo asistencial y lo educativo (Malajovich, 2006; Terigi y Perazza, 2006) y a los circuitos diferenciales presentes desde sus orígenes. Actualmente, desde los marcos normativos, se considera que en la educación inicial:

Es necesario resignificar la relación entre la asistencia, el cuidado y la enseñanza [...] afirmamos que se trata de acciones complementarias e inseparables, subrayando el carácter educativo que deben asumir las prácticas institucionales, tradicionalmente denominadas de crianza o cotidianas. (Ministerio de Educación de la Nación, 2013, p. 23)

Así, desde distintas perspectivas teóricas, marcos normativos y políticas educativas para la primera infancia, no se concibe una educación sin cuidado ni un cuidado sin educación, ya que se entiende que ambos son necesarios para la formación integral de los niños y las niñas (Malajovich, 2006).

La crianza y el cuidado, lejos de ser concebidos como fenómenos acabados, aparecen “como espacios de sentido disputados” (Santillán, 2009, p. 52) en tanto se ponen en juego diversas tensiones de carácter discursivo y práctico, tanto materiales como simbólicas. Estas tensiones involucran ciertas imágenes sobre la crianza correcta y las voces

² En el Diseño Curricular del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires se indican como “rutinas de cuidado” a la “alimentación, reposo e higiene” (GCBA, 2000, p.82).

autorizadas de agentes de salud cercanos, docentes, entre otros; y prácticas que implican saberes escolares, extraescolares y legitimados en la experiencia, donde se manifiestan diversas nociones de niño/niña y de sus relaciones (Colangelo, 2006; Santillán, 2009).

En el presente trabajo me baso en una noción de crianza (Santillán, 2010) que involucra un amplio abanico de prácticas, relaciones e interacciones que incluyen una multiplicidad de iniciativas vinculadas con la atención infantil, entre ellas, la formación, el cuidado, el esparcimiento, la salud, la alimentación y la educación, entre otros (p. 922).

Asimismo, cabe destacar que el cuidado –en tanto proceso sociocultural de disputas– comprende conceptualizaciones muy variadas sobre la niñez, los tipos de vínculos, las familias, instituciones y, específicamente –como destaca Llobet (2011)–, sobre las personas capaces de interpretar de manera adecuada las necesidades que deben ser satisfechas. La indagación sobre las prácticas vinculadas a la crianza pone en relieve preguntas tales como quiénes son las o los encargados de la crianza y la educación, quiénes son las/os sujetos susceptibles de cuidados, cómo se configuran determinados cuidados como apropiados, qué espacios son propicios, qué políticas favorecen o efectivizan dichas acciones; es decir, múltiples dimensiones que no se reducen a la incumbencia de una persona y un ámbito, tal como se observará a lo largo de este trabajo.

Este artículo se estructurará en cuatro apartados. En el primero avanzo sobre el enfoque teórico metodológico que enmarcó la investigación etnográfica. En el segundo, analizo el modo en que los saberes se comparten, negocian e imparten a partir de diversas intervenciones escolares y comunitarias. Para ello me focalizaré en cuatro ejes: las formas en que son construidas ciertas miradas y valoraciones sobre las familias migrantes por parte de docentes; el lugar de las mujeres migrantes en relación con la crianza a partir de los debates vigentes en las ciencias sociales; las recomendaciones y sugerencias dirigidas a las personas adultas a cargo de niños/as en propuestas institucionales, y por último, los ámbitos y referentes de consulta sobre la crianza a los que acuden las madres y las familias. En el tercer apartado abordo ciertas preocupaciones en torno a un barrio considerado peligroso, a partir de lo expresado por madres y otros actores institucionales, que nos brindan algunas pistas para avanzar en torno a los múltiples sentidos que adquieren, en el contexto estudiado, los comportamientos y los cuidados que se llevan a cabo. Finalizo este trabajo con una sección de conclusiones sobre los temas abordados.

Consideraciones metodológicas

La metodología y las técnicas de investigación utilizadas fueron de carácter cualitativo. El material de campo se elaboró a partir del empleo de técnicas etnográficas, especialmente a través de la observación participante, conversaciones informales, entrevistas abiertas, no dirigidas y semiestructuradas a los distintos agentes sociales con los que interactué. Especialmente me refiero a docentes, directivos, agentes de salud, referentes comunitarias, madres y niñas/niños.

Para la construcción de vínculos con los distintos actores fueron centrales la estancia prolongada en el campo (Rockwell, 2009) y la participación en las múltiples iniciativas y propuestas que se desarrollaron tanto en el jardín de infantes (JI) como en el centro comunitario (CC). Me refiero a la presencia en jornadas completas en el ámbito escolar –actividades con las familias, con los niños/as en la sala, actos, reuniones informativas, entre otras– y en el ámbito no escolar –participación en capacitaciones realizadas por el CC, asistencia a ferias de ropa.

Los criterios tenidos en cuenta para la selección de la localidad y la institución en la que desarrollé la mayor parte de mi trabajo de campo tuvieron que ver con las posibilidades reales del acceso, pues otras integrantes de mi equipo ya realizaban investigaciones en la zona. Estas referencias contribuyeron a legitimar mi presencia dentro y fuera del establecimiento seleccionado. Asimismo, el ingreso a la institución se vio favorecido por mi desempeño como maestra, como ya mencioné, en numerosos jardines del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que puse de manifiesto durante las primeras conversaciones con la supervisora, y que contribuyó con la gestión de los permisos para trabajar con el equipo directivo, docentes y niños/as (Varela, 2017).

La recuperación de los distintos sentidos que actualmente asumen la crianza y la educación de niños y niñas en contextos interculturales y desiguales me permitió acceder a las concepciones que los propios sujetos –adultos/as y niños/as– tienen sobre sus propias prácticas, para poder observar y problematizar las diversas “versiones que se ponen en juego” (Rockwell, 2008). Para el análisis, me basé en conversaciones informales, entrevistas y en los registros etnográficos realizados entre los meses de abril y octubre de 2010 en la comuna 8 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que comprende las localidades de Villa Soldati, Villa Lugano y Villa Riachuelo. El referente empírico fue un centro comunitario en donde funciona un jardín de infantes de gestión estatal al que asistían niños y niñas de cuatro y cinco años, en su mayoría hijos e hijas de migrantes de origen boliviano. Además de mi participación en las distintas actividades propuestas por el centro, pude acompañar múltiples iniciativas desarrolladas por las maestras con los niños, las niñas y las familias, como se verá a lo largo del artículo.

Intervenciones escolares y comunitarias: compartir, negociar e impartir saberes sobre el cuidado y la educación

Miradas y valoraciones sobre las familias, la maternidad y el cuidado

A continuación, abordaré diversas aristas de la población que aparecen como relevantes en el contexto seleccionado. En primer lugar, me referiré a las características de las familias que los actores institucionales advierten como significativas, reconociendo las complejas referencias étnicas y nacionales y los “usos de la cultura” que aparecen en el contexto escolar y comunitario.

Durante el relevamiento etnográfico surgieron numerosos relatos de varios actores institucionales que, para caracterizar a la población con la que trabajan, apelaban a cierto esencialismo subyacente y unilateral en relación con las asociaciones entre cultura y comunidad. Frecuentemente se recurría al término “cultura” para explicar cierta imposición de pautas o comportamientos que, con permanencia a lo largo del tiempo, definirían a un grupo. Sobre este punto, resultan interesantes distintos pasajes que retomaré a continuación, entre ellos, lo registrado una mañana en la sala de 4 años:

Ingresé a la sala, los/as niños/as estaban sentados alrededor de las mesas jugando con masa, me senté con 4 niños/as y le comenté a una niña: “¡Qué linda vincha que tenés!” [Era de tela de aguayo con varios colores], la maestra celadora,³ que se encontraba cerca, comentó: “Es una cultura colorida y ellos son apagados, es una paradoja”, luego le pregunté a la niña: “¿Puedo comprar una vincha en la feria?” me respondió que sí, alzando los ojos y mirándome mientras seguía trabajando con

³ La maestra celadora colabora con el equipo docente y la maestra de la sección; también cubre ocasionales inasistencias docentes. Una función prioritaria es la asistencia de los alumnos/as durante el comedor (Más información en Res. N° 4776 MEGC/2006).

la masa. A continuación le pregunté: “¿Tu mamá vende en la feria?” y la maestra celadora comentó: “¡Quién no vende en la feria! ¡Tienen diez ángeles que los cuidan!” [Alzando el tono de voz y refiriéndose a que los niños muchas veces están solos, por otros comentarios que ya me había realizado]. (Registro de campo p. 77, JI, Buenos Aires, 2010)

Los comentarios de la maestra celadora dejan entrever algunos elementos que se constituyen como centrales para reflexionar sobre la crianza y el cuidado en el contexto relevado. La feria aparece como un lugar no apto para la niña, a la vez que se manifiesta cierta desconfianza hacia la madre y sus formas de criar (Colangelo, 2018). La concurrencia de las familias y los niños/as a la feria se presentó también como disruptiva respecto de las propuestas pedagógicas que se proponen desde el jardín. En una ocasión, en la sala de 4 años y mientras trabajaban sobre los negocios del barrio, la misma docente me comentó “ellos compran todo en la feria, entonces no tienen claro dónde se compra cada cosa” (Registro de campo p. 78, JI, Buenos Aires, 2010).

Esta afirmación condensa, con una fuerte carga valorativa, muchas caracterizaciones vinculadas con la presencia de “lo boliviano” en espacios sociales y escolares. Por otro lado, cabe destacar que tales dichos de la maestra fueron pronunciados al lado de la niña, que también escuchó. Me pregunto, entonces, por las relaciones de poder y las posiciones de desigualdad desde donde son interpelados los niños/as, pero también los adultos/as, teniendo en cuenta las referencias étnicas y nacionales. Sin desconocer la influencia de mi presencia en el campo, se advierte cierta circulación de comentarios sobre las familias de los niños/as, delante de ellos/as, que permiten indagar algunos sentidos de las trayectorias migratorias, de vida y escolares de quienes han migrado junto con sus grupos familiares desde Bolivia. Aludo a temáticas que vienen siendo estudiadas hace tiempo respecto del “silenciamiento de las palabras, pertenencias y saberes” (Diez y Novaro, 2011, en Novaro, 2016, p. 114).

La siguiente conversación permite introducir algunas de las características a analizar. En una entrevista realizada al equipo de conducción en la dirección del jardín de infantes, les pregunté si la comunidad tenía alguna particularidad respecto de otros lugares donde habían trabajado.

Vicedirectora (V): Sí, la cultura... modos y costumbres de la vida cotidiana que son distintos a los nuestros. Entonces tenemos que tratar, sin invadir las de ellos, tratar de introducir algunas pautas nuestras, en cuanto los chicos ingresan a una institución, que es de otro país, que es de la República Argentina. Entonces tratamos de tener un diálogo que articule sin avasallar [...] Incorporar y además abrir la puerta de la escuela a esa cultura, sus tradiciones, con un diálogo permanente introducir algo de lo nuestro. (Registro de campo, JI, Buenos Aires, septiembre 2010)

Sabiendo que era una respuesta acotada por las numerosas referencias que había escuchado previamente sobre las familias y la comunidad, decidí preguntar: “¿Por ejemplo, con qué cosas se enfrentan cotidianamente?”. A partir de esta pregunta se detallaron numerosos rasgos, a modo de lista de “lo diferente”, agrupado bajo “la cultura” como denominador común, que iré analizando a continuación.

Directora (D): La comunicación que tienen, en realidad no tienen comunicación con sus hijos. La mujer es una mujer muy sumisa, dedicada porque uno ve que está dedicada a sus hijos, pero bueno, tienen otras costumbres.

V: Y después otra cosa que vemos [...] los chicos están con fiebre, los llamas y les decís que los vengas a buscar y si al otro día les preguntas si lo llevó al doctor te

dicen que no “lo curé con tal cosa”, con cosas que tienen que ver con la cultura de ellos, con remedios caseros, con hierbas.

D: La vestimenta también. Los días de calor los chicos están abrigados y los días de frío desabrigados. Buscan mucho estar a la sombra.

V: El tema de la comida también. [En relación a los niños] están muy acostumbrados a comer comidas guisadas, [...] los chicos no están habituados a comer verduras, ensaladas. Hay que hacer todo un trabajo... dar un tiempo, introducir los alimentos de a poco, tener charlas con los padres acerca de la importancia de tener una alimentación variada. Lo mismo con el tema de la salud.

D: Con el tema de la diversión también. No son chicos que acudan a una plaza con los padres. Por lo general viven encerrados en donde habitan [...]

D: Y después no es totalmente homogéneo acá, tenés de todo: familias más parecidas a nuestras costumbres y familias totalmente opuestas. Pero a pesar de todo cuando uno las cita por algún problema puntual que vemos en los hijos, te escuchan, te agradecen y tratan por todos sus medios de cambiar. (Registro de campo, JI, Buenos Aires, septiembre 2010)

Las respuestas, a modo de escáner, fueron detallando numerosos atributos que parecerían definir a los otros a partir de ciertas imágenes sociales (Grimson, 1999, 2013; Caggiano, 2005) en las cuales pervive una idea de la cultura como entidad cerrada y discreta y se tensionan referencias étnicas, nacionales, de clase y de género.

El lugar de las mujeres migrantes en la crianza

La vinculación de las madres con las tareas de crianza, cuidado y educación fue una cuestión recurrente en las conversaciones y entrevistas realizadas con los distintos actores con los que interactué. De hecho, una de las docentes, durante una conversación, me comentó: “El discurso de los padres es: y la madre no lo llevó o la madre no lo atendió” (Registro de campo, JI, Buenos Aires, septiembre 2010). E incluso cabe señalar que en la reunión informativa que abordaré más adelante, todas las presentes eran mujeres, madres de los niños y las niñas que asistían al jardín de infantes.

En el contexto escolar, las madres son las encargadas de: inscripciones, asistencia a reuniones y entrevistas iniciales pero también lo son en el contexto comunitario. La presencia de las madres como proveedoras de cuidados fue observada y relatada en numerosas ocasiones: la asistencia a ferias para la compra de ropa y calzado para las familias, a consultas con la pediatra y el equipo interdisciplinario, como veremos más adelante.

La problematización del cuidado en el campo de las ciencias sociales se comenzó a visibilizar a partir de la crítica feminista en los años setenta (Esquivel, Faur y Jelin, 2012), y puso en discusión la desigualdad social en la distribución de las responsabilidades entre hombres y mujeres, la femineidad y también la maternidad como los roles asociados a “la mujer”. Los aportes feministas analizaron los maternalismos hegemónicos para repensar “las relaciones entre afecto y dinero, entre trabajo y altruismo, entre lo público y lo privado, y entre la dependencia y la autonomía” (Niñez Plural, 2019, p. 49). Asimismo, y en relación con las mujeres en los procesos migratorios, los estudios feministas permitieron mostrar las representaciones hegemónicas en las que se anclaban las teorías vigentes a partir de las oposiciones clásicas “varón-productor-público-activo-móvil/ mujer-reproductora-privado-dependiente-sedentaria” (Mallimaci Barral, 2011, p. 756),

así como también repensar el fenómeno migratorio a partir de dar visibilidad a la participación de las mujeres (Mallimaci Barral, 2011).

Como se verá a lo largo del artículo, resultan interesantes los modos en que se comparan, negocian e imparten saberes sobre el cuidado y la educación en ámbitos escolares y comunitarios, teniendo en cuenta los trabajos que analizan las particularidades que adquieren las maternidades, las familias y el transnacionalismo familiar, que entrelazan elementos locales, nacionales y transnacionales en las experiencias y trayectorias de las personas (Levitt, 2010; Gil Araujo y Pedone, 2013).

Nuestro foco reside en las formas en que las mujeres con trayectorias migratorias diversas construyen saberes sobre la crianza, las redes de contacto con las que cuentan y las estrategias –llamadas, consultas a referentes barriales, de salud– que se ponen en juego para cuidar a los niños/as diariamente.

La crianza como campo de disputa

A lo largo de trabajo de campo presencié numerosas instancias en las cuales las recomendaciones o consejos sobre el cuidado, la crianza y la educación tuvieron un importante peso, dada la asimetría entre los agentes institucionales y las familias.

Como analicé en otro trabajo (Guemureman, Colangelo, Caimmi y Varela, 2023), el CC organiza mensualmente ferias de venta de ropa, que se realizan en el patio del edificio compartido por el centro comunitario y el jardín. La mayoría de las personas que asisten son las madres de los niños/as que concurren al jardín y mujeres migrantes del barrio, algunas con niños/as muy pequeños, lo cual no está bien visto por las organizadoras de la feria.

Mientras las familias eligen la ropa –donada–, las organizadoras de la feria y referentes del centro comunitario realizan acotaciones variadas con un tono de voz bastante elevado. Algunos comentarios son de tipo informativo –“empiezan los cursos para anotarse en panadería y electricidad”– y otros son de carácter prescriptivo, ya que buscan influir en las conductas a través de pedidos, explicitación de normas e insistencia sobre un “deber ser” en relación con los límites, los comportamientos y la crianza. Me detendré en algunos de estos comentarios:

—A ver, ¿de quién es este chico? –señalando a un niño que se encontraba cerca de las mesas en las que se disponía la ropa–. Se lo pueden robar. El abuso está creciendo. Tengan atención en vecinos, padrastros. Cuiden a los chicos.

—Chicas, ustedes saben que si a los chicos chiquitos no les enseñaron el “no” en la vida, la policía después los frena –agregó.

No la vendan [la ropa] muy cara en la feria paralela [refiriéndose a la feria que se realiza los días sábados –a la que aludí anteriormente– en donde muchas familias venden mercadería]. (Registro de campo, CC, Buenos Aires, junio 2010)

La presencia de avisos cortos que alertan y buscan regular las conductas, a partir de los que aparece como “debido y obligatorio”, es continua, condensa fuertes cargas valorativas en referencia a atributos nacionales, interpelaciones identitarias, normas, responsabilidades y obligaciones de las personas adultas y de los referentes barriales.

En diferentes instancias aparecieron ideas descalificadoras respecto de cómo estas familias migrantes crían a sus hijos e hijas, y fuertes esfuerzos por transmitirles las

pautas hegemónicas acordes con el modelo eurooccidental de infancia (Szulc, 2006) y al modelo biomédico (Colangelo, 2018). No obstante, en ocasiones, tales esfuerzos se presentan tras un manto de aparente horizontalidad.

A modo de ejemplo, durante una reunión informativa con las familias de la sala a la que asisten niños y niñas de cuatro años, las docentes entregaron los informes de la primera parte del año y abordaron numerosas cuestiones referidas a la crianza, cuidado y adquisición de modos de comportamiento, mientras informaban también sobre los proyectos y actividades realizadas. Como anticipamos, las asistentes eran todas mujeres, madres de los niños y niñas.

En el transcurso de la reunión, la maestra celadora les propuso a las madres presentes realizar reuniones quincenales para compartir saberes en relación con los límites para con sus hijos e hijas. La propuesta fue presentada de la siguiente manera:

Maestra C.: A mí me gustaría, si a ustedes no les molesta de vez en cuando así y tener charlas más entre nosotras, de madres, de mujeres, sobre nuestros hijos. Porque a veces nos pasa, por lo menos a mí me pasó, que cuando tuve a mi hijo, dije “a mí me pasa de todo” y después cuando empecé con las madres de mi escuela –de mis alumnos de la misma edad que mis hijos– dije “¡Ah! a todas nos pasa lo mismo, no somos las únicas [risas de las madres] y si a ella le dio resultado y lo puede decir, yo lo puedo hacer”. [...] ¿Les parece que hagamos este tipo de reunión cada quince días y yo después hablo con la conducción? (Registro de campo, JI/CC, Buenos Aires, agosto 2010)

La invitación fue recibida con entusiasmo. Durante la reunión, las madres compartieron modos en que sus hijos/as se comportaban en la casa y las dificultades que tenían en relación con los límites, la alimentación, etc. Este espacio propuesto también da cuenta de la importancia que reviste para la institución consensuar y acordar prácticas de cuidado con respecto a los niños y las niñas y su intento de imponerse a otros espacios formativos (Novaro, 2011). Como sostienen Levinson y Holland (1996), la educación no se puede reducir a lo escolar, en tanto los sujetos se educan y participan de muchas instancias no acotadas a esta. Asimismo, las reuniones con las familias funcionan como ámbito de legitimación del conocimiento que tienen las docentes acerca de prácticas familiares en relación con el trato con los niños y las niñas:

Maestra C. [en la reunión informativa]: Así como los chicos van y cuentan en casa lo que hacen en el jardín, lo que la maestra dijo, si se aburrieron, quién los retó, qué es lo que pasó. Los chicos tienen ya ahora la suficiente confianza, así como ustedes tienen confianza para dejarnoslos [...] ellos ingresan a la sala y mientras se sacan la campera [dicen] “Señor mi papá tomó cerveza y mi mamá se enojó”. ¡Todo cuentan! [Las madres se ríen tímidamente]. (Registro de campo, JI/CC, Buenos Aires, agosto 2010)

Así, las madres no solo son informadas de las prácticas pedagógicas que se realizan en el jardín sino que también los padres y madres aparecen siendo mirados y evaluados por la institución, a partir de la evidencia que los niños y las niñas narran.

A pesar de las especificidades de cada tipo de actividad, en este apartado pudimos ver cómo en ambas instancias pareciera que el personal escolar y del centro comunitario creen contar con *la* información correcta sobre lo que los “otros” deben hacer, como si fueran diversas instancias en las que se “educa” a través de discursos de tono moralizante, tendientes a redireccionar las conductas de “los otros”.

Principales referentes sobre la crianza

Dada la iniciativa y aceptación de crear un espacio específico de ellas –maestra y madres– en relación con el cuidado de sus hijos e hijas, decidí incorporar preguntas más específicas a las distintas personas con las cuales interactué: para indagar los diversos sentidos que asumen el cuidado, la crianza y la educación en el contexto estudiado.

Al preguntarles a las docentes de una sala sobre quiénes suelen ser los referentes a los que madres y padres consultan en el caso de situaciones que les generen dudas sobre la crianza, las respuestas tendieron a señalar otros espacios y figuras, más allá de la escuela:

Docente 1: ¿Que surja de ellos? Y van a ver a [el nombre de la referente del centro comunitario] [...] Yo me enteré que estaba faltando [...] porque el papá habló con la referente. Por ahí van al médico o a una amiga o ellas mismas, vecinas que le dicen o ellas hacen lo que ellas piensan.

Docente 2: El jarabe que le dieron una vez sirve para cualquier otra cosa [...]. (Registro de campo, JI, Buenos Aires, agosto 2010)

Por su parte, una referente del centro comunitario me comentó que, cuando las personas adultas tienen dudas sobre la crianza, uno de los lugares a los que recurren es el centro de salud, al área de pediatría:

Después a las mujeres más grandes. Salvo que tengan una cosa más específica y vienen y te consultan. También consultan a las curanderas. Por el tema del ojo, del empacho, de la culebrilla. (Registro de campo, CC, Buenos Aires, septiembre 2010)

Frente a la misma pregunta, dos madres con trayectorias migratorias y experiencias de crianza diversas me respondieron:⁴

Madre, cuya hija asiste al jardín: Al hospital, yo le preguntaba allá donde nació mi primera hija. Como era mi primera hija no sabía tanto cómo era criar, cómo era bañar. En el hospital en [Brasil] ellos me enseñaron. A bañarla, a vestirla, ellos me enseñaron todo. (Registro de campo, JI/CC, Buenos Aires, septiembre 2010)

Madre con un hijo de un año: A mi mamá, la llamo por teléfono [reside en Paraguay] o a mi vecina que tiene tres hijos más grandes o me voy a la salita. (Registro de campo, JI/CC, Buenos Aires, septiembre 2010)

Por último, al entrevistar a la pediatra del centro de salud, me comentó:

Y este es el espacio del control de salud, del control del “Niño Sano” que hace que por ahí vengán todos los meses y después cada dos o tres meses y es el espacio en donde preguntan acerca de la alimentación, acerca del sueño, hábitos, tema pañales. Es el espacio en el que uno habla cuestiones que tienen que ver con la crianza, los berrinches, el tema de los límites y eso se habla y las madres lo traen a la consulta pero también por ver y por cómo se manejan, también funcionan como sostén las abuelas y las tías creo que también, como primer espacio de poder acudir a pedir experiencia. Pero eso es algo propio de la consulta nuestra digamos. (Registro de campo, CC, Buenos Aires, 2010)

⁴ Una de ellas, cuya hija concurre al jardín, me contó que viajaron de Bolivia a Brasil, donde nació su hija, y luego vinieron a la Argentina. La otra madre nació en Paraguay y hacía cuatro años que residía en Argentina con su hijo de un año.

La información reconstruida, las experiencias propias, el registro de las prácticas de otras/os, las miradas sobre la crianza de los niños y las niñas, me permiten reflexionar sobre algunos procesos más amplios sobre los que distintos investigadores han alertado:

En el proyecto de la modernidad (urbana y occidental) las valoraciones sobre el cuidado y la educación de la infancia se instituyeron fundamentalmente en la separación que se construyó entre un espacio público (como la escuela) y en un espacio privado (el hogar). Esta separación [...] no solo estableció, a nivel de las representaciones, una división entre saberes especializados (de los médicos y de la pedagogía) y los saberes legos (ligados a los lazos de proximidad, la vecindad y la familia) sino la inculcación de formas de crianza y educación infantil, que provinieron sobre todo de las elites y se instauraron como universales. (Gelis, 1992 en Santillán, 2009, p. 59)

En los párrafos antes citados se observa que la crianza y educación no son ámbitos de incumbencia exclusivos ni de la familia, ni de la escuela, ni de la medicina. Involucran una multiplicidad de referentes que entran en juego, como así también, las tensiones entre los actores institucionales y otros elegidos por madres y padres que se consideran apropiados y/o autorizados para intervenir en las cuestiones de cuidado y educación de los hijos y las hijas.

En la mayoría de los relatos se recurre a la figura del pediatra como instancia de consulta, en tanto saber experto y hegemónico, pero también destacan la presencia de otros saberes legitimados en la experiencia. Pues si bien el proceso de medicalización de la crianza infantil se extendió fuertemente en Argentina, se trata de un proceso inacabado, en el cual distintos saberes entran en tensión (Colangelo, 2006). En nuestro caso, es de hecho la misma pediatra la que da cuenta de que la población migrante “acude a pedir experiencia” a familiares y de que ella misma lo habilita.

En este sentido, entre los actores institucionales relevamos a su vez perspectivas más abiertas a la diversidad de la población migrante, en las que se plantean posibles articulaciones entre sus formas de criar y cuidar y los modos institucionalizados. Otro ejemplo lo ofreció la vicedirectora del jardín, quien, tras relatar una situación que vivió en otro distrito cercano sobre la manera en que una madre manejó la fiebre de su hijo a partir de consejos familiares, destacó: “Lo que uno tiene que tratar de hacer en estas comunidades es no confrontar con la cultura, porque sino lo que hace el padre es que no te viene a decir nunca más nada porque lo cuestionás o juzgás” (Registro de campo, JI, Buenos Aires, septiembre 2010).

Otro aspecto a destacar en este complejo campo es la desconfianza de las familias migrantes respecto de las indicaciones de la biomedicina. Retomando la entrevista con la pediatra, resulta relevante su relato sobre el caso de una beba pequeña a quien se diagnosticó una enfermedad genética que requería suministrarle medicación de por vida:

Me pasó con muchas mamás que vuelven a Bolivia a visitar a los parientes y los parientes le decían que no le dieran más las pastillas, que era muy chiquita, que para qué las necesitaba y surgía una desconfianza en el sistema de salud. Entonces tenés que estar explicando [...]. Trabajando el tema de la confianza en el sistema de salud, de cuál sería la utilidad que tendría un servicio de un hospital en inventarle una enfermedad que en realidad no tiene, hacerle análisis porque sí, darle medicación gratuita, que no la necesita [...]. A mí me sorprendió la desconfianza al sistema. Me dicen “yo veo el papel y no sé, no sé si es verdad que ella tenga eso” [...] Yo lo que quería era que confíen [...] y que no era un invento del mundo de la medicina tradicional. (Registro de campo, CC, Buenos Aires, 2010)

Lo relatado da cuenta de actores e instituciones que disputan y confrontan cotidianamente con otros saberes no legitimados institucionalmente. Pareciera que los saberes que provienen de la pediatría y la escuela, lejos de contar con un reconocimiento generalizado, deben validarse continua y localmente en las interacciones cotidianas, sea en una conversación con las docentes o en una consulta con la pediatra.

Asimismo, cabe retomar lo comentado por una madre sobre las consultas telefónicas a su propia madre respecto de la crianza de su hijo. Lo que también da cuenta de los recorridos alternativos que esta población construye, “que coexisten de manera subordinada con el saber médico” (Colangelo, 2006, p. 4).

La comunicación y el lenguaje fueron cuestiones recurrentes en la caracterización de la población por todos los agentes institucionales con los que interactué. Las autoridades del jardín manifestaron que las familias no les plantean consultas debido a características propias de la “comunidad”, señalando que “tienen otra manera de comunicarse, de relacionarse. No es que no la tengan. Es diferente a la nuestra. Es una cultura más bien del silencio. Nosotros somos más verborrágicos como sociedad” (Varela, 2017). Asimismo, relataron que ese silencio, explicado en clave cultural, también impera en las reuniones informativas. Sin embargo, en la reunión aquí reseñada, muchas madres contaron experiencias o “anécdotas”, realizaron preguntas y participaron activamente de ella. Igualmente, pareciera que estas referencias no suman para contrarrestar la caracterización silenciosa, como puede observarse en el siguiente pasaje, a partir de un comentario realizado a una de las docentes al finalizar la reunión informativa: “Investigadora: ¡Cuánto que hablan algunas madres! Docente: Porque no son bolivianas” (Registro de campo, JI/CC, Buenos Aires, agosto 2010).

La falta de incentivo para el desarrollo del lenguaje y la buena pronunciación fue explicada por la imposibilidad que revisten las obligaciones laborales, vinculadas con la ausencia de tiempo, y también con el nivel educativo alcanzado. Asimismo, la pediatra también se refirió a las familias del barrio a partir de considerar que desarrollan otras formas de comunicación: “Tienen como una comunicación más de piel, esto de llevarlos encima, tienen como una cosa más de tacto y no tanto de hablarles. En la comunidad boliviana tienen mucho retraso del lenguaje para los estándares nuestros” (Registro de campo, CC, Buenos Aires, 2010).

Al realizarles una entrevista a las integrantes del Centro Educativo de Prevención y Atención a la Primera Infancia (CEPAPI)⁵ sobre las pautas de crianza que observan en la comunidad en donde trabajan, me respondieron:

Ellos tienen una concepción de niño muy diferente a la nuestra, para ellos un nene de 4 años, del lenguaje te digo, [aclarando] que no hable es normal porque es un bebé todavía. Siempre cuando hablás con las mamás te dicen “¡Ah! pero yo era igual, mi mamá me dijo que yo hablé como a los 6 años”. Otra de las integrantes comentó: el lenguaje no está tan... dado desde el principio, desde el nacimiento. Porque circula de una manera diferente. (Registro de campo, CC, Buenos Aires, julio 2010)

Estas miradas nos interrogan sobre la complejidad de las demarcaciones entre los grupos, ya que se asocian rápidamente a una supuesta forma cultural que desconoce las dinámicas de movimiento y entrecruzamiento de la población en ese contexto (Novaro

⁵ En adelante me refiero a sus integrantes a partir de letras mayúsculas A, B, C. Quisiera señalar que los Centros Educativos de Prevención y Atención a la Primera Infancia dependen de la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y trabajan en zonas vulnerables. Lo integran diferentes especialistas: estimuladora temprana, psicóloga, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, psicomotricista y psicopedagoga.

y Diez, 2012). A continuación, veremos cómo incluyendo referencias más amplias, que consideran el precario contexto en que viven estas familias, puede profundizarse la comprensión de algunos de sus controvertidos modos de criar y cuidar.

Lecturas sobre el cuidado en un barrio que preocupa

Como hemos visto hasta aquí, desde las instituciones de salud y educación aparecen preocupaciones con respecto a cómo crían las familias bolivianas a sus hijos/as, y esto muchas veces es explicado recurriendo a ciertas prácticas culturales, o a su falta de conocimientos/formación y también de hábitos de estimulación del lenguaje y del desarrollo corporal. Un ejemplo de estas preocupaciones expresada por docentes se relaciona con el hecho de que los niños y niñas pasen muchas horas “encerrados” en sus viviendas, por cuestiones laborales, de tiempo; pero también por desconocer sus madres que su desarrollo requiere salir o realizar actividades de esparcimiento. Sin embargo, escuchando a las propias madres, aparecen crudas razones ligadas a la profunda desigualdad en que viven. En este sentido, la “peligrosidad del barrio” apareció como una referencia compartida por distintos actores, a través de la cual se describieron y explicaron ciertos comportamientos que llevaban a cabo las familias con sus hijos e hijas. A partir del análisis de los registros de campo, pude empezar a vincular esa referencia con la categoría de esparcimiento, “diversión”, por un lado, y con cierta reclusión o “encierro” y soledad de los/as niños/as, por otro.

En ese sentido, al entrevistar a dos madres en distintas ocasiones, aparecieron otras explicaciones sobre las dificultades y riesgos del contexto en el que viven y sus preocupaciones:

Madre: A mí me gusta acá, a mi marido mucho no porque le tiene miedo a los vagos, lo agarraron muchas veces con armas. [...] Por eso no le gusta Argentina, allá [refiriéndose a Bolivia, ella vivió en Oruro primero y luego en Cochabamba] es más tranquilo, allá entre vecinos se cuidan.

Investigadora: ¿Crees que tus hijos están creciendo bien?

M: Sí, pero me preocupa que están muy encerrados. Yo tengo que trabajar porque yo les dejo en mi cuarto y hay otros vecinos y se molestan y a mí me da miedo eso. [...]

I: ¿Y el fin de semana qué hacen?

M: Los sábados yo trabajo hasta la una [13 hs] y también están en mi cuarto y salgo de mi trabajo y comemos y están en mi cuarto porque yo tengo que lavar, arrinconar, salen afuera del cuarto y corretean. [...]

Al preguntarle por los cambios en el barrio, teniendo en cuenta que hacía cuatro años que residían en la zona, me responde que cuando llegó era todo tierra. [...] luego empezaron puestitos y se llenó todo de casitas. [...] también no había muchos vagos, ahora parece que hay un montón, hay mucha inseguridad y por eso no les saco [refiriéndose a los niños] porque tengo que estar presente y yo tengo que trabajar. (Registro de campo, JI/CC, Buenos Aires, octubre 2010)

Otra de las madres me comentó, en relación con el contexto y con las vacantes en los jardines de infantes, lo siguiente:

Ese año [que llegó a la Argentina, previamente vivió en Brasil y Bolivia] era muy complicado porque yo estaba buscando jardines pero no había [...]. A mí antes me

dijeron que era muy peligroso. Peligroso salir a la calle, sí en Argentina, que hay muchos vagos. [...] yo no salía y mis hijas también no salían [...].

I: ¿Con quién dejás a [el nombre de su hija] cuando no la podés llevar?

M: A la dueña de la casa donde yo vivo, viste que yo vivo arriba y que la doña no sale porque hacen tortas ahí y entonces yo la encargo ahí. Mis hijas están [...] mirando dibujitos ahí. Le cocino comida y se sacan y se comen [...]. (Registro de campo, JI/CC, Buenos Aires, septiembre 2010)

Las percepciones sobre el barrio y los peligros atraviesan y condicionan muchos de los comportamientos sobre el cuidado que las madres despliegan con sus hijos/as y ponen en relieve el tipo de relación e interacción que algunas de las familias mantienen con sus vecinos/as. Asimismo, revelan ciertas dinámicas de organización familiar mientras las madres no se pueden ocupar de ellos/as. Las valoraciones sobre la Argentina en relación con la inseguridad y desconfianza parecerían oponerse a imágenes de tranquilidad y confianza en los vecinos “que los cuidan” en Bolivia (Novaro y Diez, 2015). Estas percepciones de las madres sobre el peligro del contexto en que residen fueron interpretadas y problematizadas por algunas integrantes del CEPAPI como prácticas de protección y sobreprotección, en donde se puso de manifiesto que su sentido no es unívoco:

A: A veces hay cuestiones de sobreprotección y no permiten el desapego.

B: Eso está relacionado con el miedo que tienen.

C: Hay muchos chicos únicos, lo cual como dice ella [refiriéndose a la primera] están sobreprotegidos.

A: Por ejemplo, no los dejan jugar a juegos de motricidad gruesa, una trepadora o una hamaca muy alta o algo que pueda representar un peligro para él, pero es un nene que ya tiene habilidades motoras para hacerlo. [...] hay chicos que están muy añiados, por ahí tienen una edad que ya pueden hacer otras cosas y los tratan como bebés.

B: A mí se me ocurre pensar que esto de la sobreprotección, está relacionado con el miedo que ellos tienen, porque hay gente que está muy sola, que está desarraigada de su familia. Que está en un ámbito de mucha violencia, como en todo lados...pero muchas veces te cuentan que acá a la noche escuchan tiros y eso les da miedo. Que no saben de dónde vienen y también que no se conocen en muchos casos, en otros sí y arman redes. Pero también es gente que está muy abandonada socialmente y desarraigada de sus seres queridos. Entonces es una situación particular y de mucha vulnerabilidad y quieren proteger a sus hijos. Entonces la palabra sobreprotección está bien, pero en este contexto...

A: Sí, no sé si es sobreprotección o protección dadas las características del contexto.

C: Todo depende de dónde vos partas, quizás para vos eso es sobreprotección pero para ellos no. Es un ambiente muy hostil. (Registro de campo, CC, Buenos Aires, julio 2010)

Así, a partir de la intervención de varias integrantes, se puso en cuestión el grado de cuidado desplegado por las familias y lo relativo del alcance de las categorías de “protección” y “sobreprotección” en ese contexto. En este sentido considero que, para el despliegue de sentidos disímiles sobre esas categorías en relación con el contexto, fue

importante no interrumpir la conversación y no “presuponer un conocimiento compartido por los interlocutores” (Rockwell, 2009, p. 57).

A modo de cierre

El modo de encarar la crianza y las maneras de comportarse con los niños y las niñas no son preocupaciones exclusivas de una institución en particular, sino que se constituyen en objeto de disputa por parte de numerosos actores institucionales involucrados en distintos espacios y ámbitos, donde las familias participan y donde se pone en evidencia la coexistencia de diversos tipos de saberes que deben negociarse y validarse de manera continua y localmente. Asimismo, analicé cómo mujeres a cargo de niños y niñas trazan diferentes recorridos para consultar y atender las cuestiones de crianza y cuidado, recurriendo a familiares, docentes, pediatras, referentes comunitarios, entre otros; y a la vez teniendo en cuenta las múltiples actividades y talleres que propone el centro comunitario, de las que algunas familias participan y que parecen funcionar también como ámbitos de consulta.

En el trabajo de campo fueron recurrentes ciertas imágenes y caracterizaciones de la comunidad y las familias en relación con referencias étnicas y nacionales asociadas a determinada cultura a la que –se asume– pertenece la población migrante boliviana. Estas representaciones se conjugan con aquellas que, al mismo tiempo, definen a las mujeres bolivianas como “dedicadas” e interesadas en el bienestar de sus hijos/as, que acuden al jardín cuando se las convoca por cuestiones puntuales y que lo valoran positivamente. Asimismo, el análisis aquí realizado no desconoce el trabajo comprometido que las y los docentes realizan a diario en los jardines de infantes en contextos adversos y abordando en muchos casos situaciones no previstas.

Al mismo tiempo, el artículo permitió observar que las personas adultas –vinculadas o no con el ámbito escolar– también son objeto de atención para la promoción de determinados comportamientos. Me refiero a las instancias registradas en las cuales las organizadoras de la feria o las docentes parecieran posicionarse como referentes legítimos de aquellas que se consideran como prácticas apropiadas para el cuidado y la educación infantil.

A su vez, en el trabajo de campo aparecieron muchas referencias al contexto de desigualdad en que viven estas familias, que si bien por momentos eran tenidas en cuenta para explicar el comportamiento de la “comunidad”, no siempre era así. Es el caso de ciertas categorías, como diversión, encierro, silencio, que si bien recurrentemente fueron mencionadas como rasgos propios de los grupos familiares procedentes de Bolivia, en otras oportunidades fueron explicadas como consecuencias de situaciones de injusticia en un ámbito profundamente desigual. En este sentido, este trabajo apunta a reponer la heterogeneidad de sentidos y valoraciones en tensión en el contexto estudiado.

Los enfoques antropológicos centrados en la niñez, los estudios migratorios relacionados con los procesos de transnacionalismo familiar y la antropología de la educación han brindado valiosas contribuciones para analizar las complejas interacciones entre el cuidado, la educación y la migración en el contexto latinoamericano. Considerando tales perspectivas, en este artículo procuré problematizar e integrar conocimientos y experiencias que formaron y forman parte de mi trayectoria en distintos espacios. Tengo la expectativa de que mi trabajo sea un pequeño aporte para complejizar las miradas sobre la crianza y la educación, y sobre los modos en que transcurren los primeros años de la escolaridad de niñas y niños bolivianos en la ciudad de Buenos Aires, en contextos de marcada desigualdad.

Referencias bibliográficas

- » Beheran, M. y Novaro, G. (2011). Apuntes introductorios para abordar la escolarización de los niños migrantes. En G. Novaro (Coord.), *La interculturalidad en debate. Procesos de identificación y experiencias formativas en niños indígenas y migrantes* (pp. 149-177). Buenos Aires: Biblos.
- » Caggiano, S. (2005). *Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Buenos Aires: Prometeo.
- » Colangelo, A. (2006). La crianza en disputa. Un análisis del saber médico sobre el cuidado infantil. VIII Congreso Argentino de Antropología Social, septiembre. Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina.
- » Colangelo, A. (2018). Sentidos y prácticas sobre el cuidado infantil en ámbitos estatales de atención de la salud en el partido de La Plata, Argentina. En C. Fonseca, C. Medaets y F. Bittencourt Ribeiro (Eds.), *Pesquisas sobre familia e infancia no mundo contemporâneo* (pp.197-215). Porto Alegre: Sulina.
- » Diez, M. L. (2014). *Migración, biografías infantiles y procesos de identificación. Reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la Ciudad de Buenos Aires* (tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- » Esquivel, V., Faur, E. y Jelin, E. (2012). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. Buenos Aires: IDES.
- » Gil Araujo, S. y Pedone, C. (2013). Políticas públicas y discursos políticos sobre familia, migración y género en contextos de inmigración/emigración: España, Ecuador y Colombia. En G. Karasik (Coord.), *Migraciones internacionales. Reflexiones y estudios sobre la movilidad territorial contemporánea* (pp. 149-170). Buenos Aires: CICCUS.
- » Grimson, A. (1999). *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires: EUDEBA.
- » Grimson, A. (2013). *Mitomanías Argentinas. Cómo hablamos de nosotros mismos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Guemureman, S., Colangelo, A., Caimmi, N. y Varela, M. D. (2023). Sentidos e intervenciones en torno al cuidado infantil: políticas públicas y tramas institucionales. En A. Szulc, S. Guemureman, M. García Palacios y A. Colangelo (Coords.), *Niñez Plural. Desafíos para repensar las infancias contemporáneas*, (pp. 47-70). Buenos Aires: El Colectivo.
- » Levinson, B. y Holland, D. (1996). The cultural production of the educated person: an Introduction. En B. Levinson, D. Folley y D. Holland (Eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 1-54). Nueva York: State University of New York Press.
- » Levitt, P. (2010). Los desafíos de la vida familiar transnacional. En Grupo interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (Coord.), *Familias, jóvenes, niños y niñas migrantes. Rompiendo estereotipos* (pp. 17- 30). Madrid: Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes, IEPALA Editorial.
- » Llobet, V. (2011). Entrevista. Primera Infancia, Crianza y Cuidado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 9(2), 1019-1020.
- » Malajovich, A. (2006). El nivel inicial, contradicciones y polémicas. En *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana* (pp. 103-130). Buenos Aires: Siglo XXI.

- » Mallimaci Barral, A. (septiembre de 2009). Movilidades y permanencias. Trayectorias migratorias, tipos de movilidad y localizaciones territoriales. En L. Bartolomé (Presidencia), *Diversidad y Poder en América Latina*. VIII Reunión de Antropología del Mercosur, 1-16, UNSAM-IDAES. Buenos Aires, Argentina.
- » Mallimaci Barral, A. I. (2011). Migraciones y géneros. Formas de narrar los movimientos por parte de migrantes bolivianos/as en Argentina. *Revista Estudos Feministas*, 19(3), 751-775. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38121390006>
- » Niñez Plural. (2019). Infância, alteridade e cuidado. Reflexões para um campo em construção. *DESIDADES*, 25, 48- 58. Recuperado de: https://desidades.ufrj.br/es/featured_topic/ninez-alteridade-y-cuidado-reflexiones-para-un-campo-en-construccion/2/
- » Novaro, G. (2011). Interculturalidad y educación. Reflexiones desde las experiencias formativas de niños indígenas y migrantes. En G. Novaro (Comp.), *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (pp. 15-33). Buenos Aires: Biblos.
- » Novaro, G. (2016). Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. *NÓMADAS*, 45, 105-121.
- » Novaro, G., y Diez, M. L. (2012). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos. En C. Courtis y M. I. Pacecca (Comps.), *Discriminaciones étnicas, nacionales y religiosas. Un diagnóstico participativo* (pp. 37-57). Buenos Aires: Editores del Puerto.
- » Novaro, G. y Diez, M. L. (2015). Educación y migración en la Argentina: expectativas familiares, mandatos escolares y voces infantiles. En G. Novaro, A. Padawer y A. C. Hecht (Coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (pp. 311- 340). Buenos Aires: Biblos.
- » Rockwell, E. (2008). Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico. En M. I. Josiles y A. Franzé (Eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 90-103). España: Trotta.
- » Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- » Santillán, L. (2009). La crianza y educación infantil como cuestión social, política y cotidiana: una etnografía en barrios populares del gran Buenos Aires. *Anthropologica*, 27(27), 47-73.
- » Santillán, L. (2010). Las configuraciones sociales de la crianza en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales*, 8(2), 921 - 932.
- » Szulc, A. (2006). Antropología y niñez: de la omisión a las 'culturas infantiles'. En G. Wilde y P. Schamber (Eds.), *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos* (pp. 25- 50). Buenos Aires: SB.
- » Terigi, F. y Perazza, R. (2006). Las tensiones del formato escolar en las nuevas configuraciones de la relación familia/ comunidad/ escuela. Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires. *Journal of Education for International Development*, 2(3), 1-15.
- » Varela, M. D. (2017). *La educación en los primeros años de la niñez: interculturalidad y crianza de niños migrantes bolivianos en la ciudad de Buenos Aires*. (tesis de licenciatura), Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- » Varela, M. D. (2022). Saberes y experiencias de niños y niñas en torno a Bolivia: conversaciones en un jardín de infantes. *Movimientos migratorios Sur-Sur: fronteras, trayectorias*

y desigualdades, CLACSO, segunda parte (4), 39-47.

- » Varela, M. D. (2023). Comportamientos en juego en espacios escolares y comunitarios. *Lúdicamente*, 11(23). Recuperado de <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/ludicamente/article/view/8790>

Otras fuentes consultadas

- » Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General*. Recuperado de <https://buenosaires.gov.ar/sites/default/files/media/document/2016/07/20/2999c547d2d6d4d2883f750b5d356f933a449075.pdf>
- » Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2006). *Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública. Resolución N° 4776 MEGC/2006 y sus modificaciones*. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/bera/pais/caba/normativa/docs/ares_megc_4776_06a.pdf
- » Ministerio de Educación de la Nación. (2013). *Experiencias de Educación y cuidado para la primera infancia*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/ELo06532.pdf>

Financiamiento:

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad de Buenos Aires

Agradecimientos:

Agradezco a las docentes, directivos, niños/as, madres, referentes comunitarios, de salud y al equipo interdisciplinario, por las conversaciones y momentos compartidos durante las numerosas jornadas. También mi agradecimiento a las directoras e integrantes de los distintos proyectos de investigación de la Universidad de Buenos Aires, en los que participé y participé, por las sugerencias y aportes realizados.

Biografía

Melina Damiana Varela. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Licenciada y profesora por la Universidad de Buenos Aires, Área Antropología. Profesora de Educación Inicial.