

# Los pibes son de todos. Infancias, cuidados y educación en los centros comunitarios de la Red Andando



María Adelaida Colangelo  
Universidad Nacional de La Plata

Analía Paola García  
Universidad Nacional de Luján

María Celeste Hernández  
Universidad Nacional de La Plata.

Marina Inés Visintín  
Universidad Nacional de Moreno y de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Fecha de recepción: 20 de octubre de 2020.  
Fecha de aceptación: 11 de diciembre de 2020.

## Resumen

Los modos en que se concibe la niñez orientan en buena medida el quehacer de los ámbitos destinados a su atención, forjan relaciones y habilitan ciertas experiencias para niñas y niños. Visibilizar y problematizar esas representaciones constituye entonces un ejercicio de relevancia en el trabajo con niños y niñas. Desde esta perspectiva, el artículo indaga en la experiencia desarrollada en los centros comunitarios de la Red Andando, para analizar las prácticas y sentidos sobre la infancia y el cuidado, así como los procesos formativos que, no sin tensiones y dificultades, construyen sus integrantes.

El estudio cualitativo de un conjunto de materiales documentales (textos escritos, material gráfico y audiovisual) producido por las integrantes de la Red Andando, así como la experiencia de participación de una de las autoras en espacios de intercambio entre y con sus integrantes, han permitido evidenciar el lugar dinámico de las infancias en el entramado de las prácticas de cuidado y educativas, así como la complejidad del trabajo formativo que sostiene la propuesta, al tiempo que poner de relieve un conjunto de desafíos emergentes.

**Palabras clave:** infancia, cuidado, educación, centros comunitarios.

## *Kids belong to everyone. Children, care and education in the community centers of the Red Andando*

### Abstract

The ways in which childhood is conceived largely guide the work of the environments intended for their care, forge relationships and enable certain experiences for girls

and boys. Making these representations visible and thinking critically about them then constitutes a relevant exercise in the work with children. From this perspective, the article investigates the experience developed in the community centers of the Red Andando, to analyze the practices and senses about childhood and care, as well as the formative processes that, not without tensions and difficulties, its members build.

The qualitative study of a set of documentary materials (written texts, graphic and audiovisual material) produced by the members of the Red Andando, as well as the participation of one of the authors in spaces of exchange between and with its members, has allowed to evidence the dynamic place of childhood in the network of care and educational practices, as well as the complexity of the training work that supports the proposal, while highlighting a set of emerging challenges.

**Key words:** Childhood, Care, Education, Community centers.

---

## Introducción

*Acá los pibes son de todos*, se escucha más de una vez en boca de las educadoras de los centros comunitarios que componen la Red Andando. La expresión puede ser tomada como una síntesis de la perspectiva que orienta el trabajo realizado en esos centros con niños y niñas y sus familias, como iremos viendo a lo largo de este artículo. En efecto, el ser *de todos* expresa el modo en que el conjunto de educadoras de cada centro establece relaciones de cuidado con todos los chicos que allí asisten, pero también una idea de responsabilidad compartida con las familias y otros agentes comunitarios en los procesos de crianza y educación de aquellos. Además, pone de manifiesto la identidad de la Red como un colectivo que considera como parte de sí *a todos* las niñas y los niños que la integran.

A partir del análisis de algunos aspectos de la experiencia desarrollada en esos centros comunitarios, en este artículo buscamos reflexionar acerca de las prácticas de cuidado y educativas que se producen en esos ámbitos, así como sobre las concepciones de infancia<sup>1</sup> que se ponen en juego en las mismas. Ello requiere, a su vez, abordar la formación de las educadoras<sup>2</sup> que hacen posible las propuestas implementadas, así como el lugar que en ellas ocupan no solo las niñas y los niños, sino también sus familias y otros actores comunitarios. Nos preguntamos de qué manera la experiencia cotidiana de trabajo en los centros contribuye a repensar las nociones sobre infancia en diferentes ámbitos educativos. ¿Qué pueden aportar para esta revisión los estudios de la sociología y la antropología de la niñez? ¿De qué manera el cuidado y la educación pueden entrelazarse en propuestas educativas comunitarias destinadas a las niñas y los niños?

El análisis realizado se basa en un amplio conjunto de materiales producido en distintas circunstancias por las integrantes de la Red Andando (textos escritos, material gráfico y audiovisual), así como en la experiencia de acompañamiento, con numerosas instancias de observación participante, de una de las autoras del presente texto.

1 Si bien las categorías "infancia" y "niñez" presentan diferencias etimológicas y de sentido (una alude al inicio de un proceso incompleto —*infans* es el que aún no habla—; el otro remite a un período de la vida de los seres humanos) que harían preferible el uso de "niñez", las utilizaremos como equivalentes, dado que "infancia" es empleada en gran parte de la bibliografía consultada y en el discurso de las protagonistas de la experiencia analizada.

2 Nos referiremos a educadoras con el genérico femenino teniendo en cuenta que los registros que se incorporan en este artículo son de mujeres, sin desconocer la participación actual —en minoría— de educadores en los centros de la Red.

En las páginas siguientes, comenzaremos presentando y situando los centros comunitarios que constituyen el referente empírico del estudio, apelando a su historización como una manera de dar cuenta de las tensiones y transformaciones que han atravesado en sus modos de entender la infancia, el cuidado y la educación. Ello nos llevará, a su vez, a considerar la formación de las educadoras como un factor clave en estos procesos. Luego nos adentraremos en la indagación sobre el cuidado que se lleva a cabo en los centros, sobre la manera de concebirlo y el modo en que ello lo aproxima y/o distancia de procesos educativos y asistenciales. Finalmente, exploraremos y analizaremos las concepciones sobre la infancia —cambiantes, disputadas— que son construidas por los distintos actores que participan en los centros y que, de una u otra manera, sustentan sus prácticas.

A lo largo de nuestro recorrido, buscaremos dialogar con algunas tensiones que suelen estar presentes en el campo de la educación, como aquellas enunciadas en términos de cuidar/educar, familias/instituciones educativas, niños/niñas como sujetos a educar y cuidar/agencia infantil; tensiones que no pretendemos resolver sino más bien revisar y repensar a partir de una experiencia concreta.

## **Acerca de la Red Andando-Centros comunitarios de Educación Popular**

*La Red somos todos los que la formamos...*

Lo comunitario no constituye un espacio social homogéneo; por el contrario, da cuenta de una multiplicidad de escenarios, actores y propuestas, que se originan en contextos específicos para dar respuestas a diversas demandas. En este sentido, se puede atribuir dicha categoría a guarderías, copas de leche, comedores, apoyos escolares, jardines; iniciativas creadas y desarrolladas (de forma exclusiva o mixta) por el Estado, Iglesias, ONG, movimientos sociales, que generalmente llevan a cabo miembros de la comunidad y cuyas acciones están orientadas a los sectores populares.

Particularmente en la Red Andando, estos ámbitos se definen como centros comunitarios de educación popular cuyo objetivo “es generar y desarrollar propuestas culturales, recreativas y educativas con la participación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares, buscando incidir y transformar la realidad de la que somos parte” (Cartilla Inter-redes, 2019). Un centro es comunitario, *porque está formado por la comunidad y es para la comunidad*, entendiendo por comunidad, a las trabajadoras/es, niños/as, jóvenes, familias y vecinos/as.

En el contexto de la crisis económica de los años 1990, en los partidos de Merlo y Moreno<sup>3</sup> una serie de experiencias asociadas a Cáritas diocesana,<sup>4</sup> comenzaron a *ofrecer alimentación y contención a niños y niñas del barrio*, en un comienzo bajo la forma de ollas populares, sostenidas principalmente por mujeres. Estaban a cargo de *madres cuidadoras*, denominación que aludía a las personas encargadas de proporcionar cuidados, mientras las familias trabajaban o buscaban trabajo.

En 1999, Cáritas convocó a Luján Rosales (actual coordinadora de la Red) para acompañar a dos guarderías y tres comedores. Ella recuerda que

<sup>3</sup> En el partido de Moreno hay 14 centros, distribuidos en Cuartel V, Moreno Norte, Trujui, Francisco Álvarez y Paso del Rey. En el partido de Merlo, hay 2 centros, uno en el barrio Matera y otro en el barrio Spinneta-Parque San Martín.

<sup>4</sup> En 2011, la Red se separó de Cáritas y gestionó su personería jurídica independiente.

La primera vez eran solo cinco (...). Al siguiente encuentro se sumaron todos los grupos y así arrancamos la historia. Empezamos a trabajar sobre los problemas que teníamos y cómo ir dando solución. La permanencia y consolidación de ese nuevo espacio constituyó las bases del trabajo en Red, entendida desde su comienzo como una telaraña con un lugar central, trabajamos mucho en generar la circularidad del intercambio y la idea de que la Red somos todos las que la formamos (en testimonio de Martín, 2016: 134).

Como ya se mencionó, el trabajo con la niñez no fue el origen de estas experiencias; sin embargo, los niños y las niñas siempre estuvieron allí: alrededor de la olla, en brazos de sus madres, tomando la merienda y, en ocasiones, preguntando por la resolución de las tareas escolares. Sus presencias, los miedos e incomodidades de las educadoras ante posibles accidentes y la necesidad de ofrecerles algo más que comida, introdujeron la pregunta en torno a qué hacer con las infancias. Y buscando respuestas construyeron, entre muchas tensiones y discusiones, a lo largo de las primeras dos décadas, el proyecto político educativo y comunitario para los 2.624 niños, niñas y jóvenes que diariamente asisten a los 16 centros comunitarios, que conforman lo que hoy denominan *Red Andando-Centros comunitarios de educación popular*. Dicha Red está actualmente constituida por 234 educadoras y 21 educadores, de distintas procedencias y formaciones.<sup>5</sup>

La organización y continuidad en el tiempo, la articulación con organismos provinciales y nacionales, la participación en Inter-redes<sup>6</sup> y la gestión de recursos posibilitaron de manera gradual y diferente en cada barrio, el pasaje de las ollas populares a la construcción de centros comunitarios. En 1993, la Red por un convenio con el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires fue incorporada al Programa Provincial UDI (Unidad de Desarrollo Infantil). Desde entonces, este constituye la mayor fuente de sostenimiento de los centros, financiando a través de una beca por niño,<sup>7</sup> tres modalidades organizativas: Jardín Maternal Comunitario (JMC); Casa del Niño (CN) y Centros Juveniles (CJ). De acuerdo con las posibilidades edilicias, las características del barrio y el financiamiento, los centros pueden disponer de alguna o de las tres modalidades,<sup>8</sup> para ofrecer propuestas educativas, recreativas y culturales *a todos los pibes del barrio*.

Si bien los centros comunitarios definen sus ejes de trabajo, el programa UDI establece tres ejes que deben estar presentes y orientar la propuesta anual: Pedagógico-educativo; Sociocomunitario y Nutrición/salud. Los proyectos de funcionamiento anual son entregados a los equipos técnicos del programa para que conozcan las propuestas.

### ***El trabajo con los pibes reorientó la tarea***

La pregunta en torno a qué hacer con las infancias llevó, en 2003, a la constitución del primer *equipo de acompañamiento de la Red*,<sup>9</sup> destinado en un principio a construir

<sup>5</sup> La conformación de los centros es diversa, en ellos conviven las educadoras que viven en el barrio (muchas de ellas son las fundadoras), con educadoras de otros lugares y con diversos recorridos formativos (maestras, trabajadoras sociales, recreólogas, profesoras y profesores de nivel medio). La inserción en las tareas del centro y la participación en espacios de la Red va construyendo la identidad de las educadoras. Es un proceso dinámico, que lleva tiempo y, en especial, un acompañamiento de las más experimentadas, para poder mirar y desarrollar el proyecto desde una perspectiva comunitaria.

<sup>6</sup> Desde 1993, un conjunto de Redes del Conurbano Bonaerense y CABA se nuclea para gestionar recursos ante organismos estatales y contribuir a la gestión de políticas públicas. Actualmente está constituida por 6 redes, 185 organizaciones distribuidas en 14 distritos y 2.265 trabajadores y trabajadoras comunitarios.

<sup>7</sup> La gestión de Inter-redes representó, para algunas organizaciones, la posibilidad de recibir una beca por cada uno de los niños y niñas inscriptos.

<sup>8</sup> En la modalidad JMC los niños y niñas pueden asistir 8 horas diarias y en CN y CJ, 4 horas en contrarturno a la jornada escolar. Se les ofrecen dos o tres prestaciones alimentarias, de acuerdo con la cantidad de horas que permanezcan.

<sup>9</sup> Originalmente denominado "equipo de asesores", actualmente está conformado por una docente de nivel inicial/profesora de teatro/psicóloga social, una Lic. en Ciencias de la Educación, una trabajadora social, una economista, una Lic. en Políticas Sociales y una nutricionista.

con las educadoras saberes y prácticas para organizar la jornada y hacer un acompañamiento de salud, centrado en peso, talla y control del calendario de vacunación.

La organización de centros comunitarios destinados al trabajo con niños, niñas y jóvenes introdujo demandas y exigencias a las familias que provenían de otros formatos institucionales y que diferenciaban y jerarquizaban los modos de educar y criar. Ello hizo necesario problematizar las concepciones de niñez, familias y crianza, a fin de evitar juicios y prácticas que omitieran las condiciones de desigualdad y pobreza en que viven las familias que asisten a los centros. Se apuntó a rever, desde una perspectiva de género, las formas en que se juzgaban y evaluaban dichas prácticas y las nociones de familia que, consecuentemente, orientaban las intervenciones. En relación a las infancias, inicialmente se trabajó en torno a la participación que tendrían en la propuesta y el lugar que ocuparían las educadoras.

En los años posteriores, se acrecentó la demanda en los espacios por falta de vacantes en el nivel inicial y las discusiones y tensiones al interior de la Red se centraron en cómo sostener una propuesta que no copiara el formato escolar y, a la vez, posibilitara a los niños y niñas desarrollar sus trayectorias educativas escolares.<sup>10</sup> La búsqueda de respuestas a estas preguntas y disyuntivas en torno a la identidad comunitaria, llevó en 2010 a relacionarse con otras organizaciones sociales, a conocer otras luchas sociales y proyectos educativos latinoamericanos.<sup>11</sup>

Estos nuevos itinerarios, relaciones y demandas visibilizaron, por un lado, las posiciones conflictivas y antagónicas de las múltiples identidades sociales que atraviesan a las educadoras: vecinas, madres cuidadoras, educadoras comunitarias, educadoras populares; identidades que son parte de un proceso en el que hay superposición, contraste y cambio (Hall, 1991). Por otro lado, desde entonces, y en constante transformación, los centros se definen como organizaciones sociales comunitarias, cuya perspectiva político-pedagógica es la Educación Popular (Michi, Di Mateo y Vila, 2012) y, en las cuales, en tanto integrantes de la Red, *los pibes son de todos*.

Estas decisiones orientan criterios mínimos y comunes acerca de la administración, la alimentación, la propuesta política pedagógica, el trabajo con la comunidad y la formación de las educadoras. A partir de ello se estableció que, más allá de las diferentes necesidades y particularidades que existen entre niños, niñas y jóvenes de entre 45 días y 18 años, en todos los centros se ofrecerán menús variados y nutritivos, se propiciarán salidas recreativas y/o artísticas al menos dos veces al año; se acompañarán las trayectorias educativas escolares; se gestionará y administrará (entre centros y con otros organismos del Estado) para que los edificios sean amplios y seguros, y para renovar materiales.

### ***Las transformaciones de los centros y las educadoras de la Red***

*...querer aprender, querer participar para poder entender lo que somos...*

El recorrido histórico de la Red nos lleva a detenernos en cómo se dio el proceso de crecimiento de los centros. ¿Cuáles son los ejes de su trabajo formativo? ¿De qué manera transitaron ese recorrido? ¿Cómo se gestó el pasaje de “que los niños y las niñas no se aburran y se queden más tiempo sentados y tranquilos con las actividades”, a plantearse “querer aprender, querer participar para poder entender lo que somos”?

<sup>10</sup> En los territorios en donde se ubican los centros no hay suficiente oferta estatal o privada, y la educación inicial se desarrolla en ámbitos comunitarios. Actualmente la Red atiende a 1.353 niños y niñas entre de 45 días y 4 años, y a 327 de cinco años.

<sup>11</sup> Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE), Movimiento de los Chicos del Pueblo, Movimiento Sin Tierra de Brasil (MST), Ruka Hueney, Pañuelos en Rebelión.

Tal como fuera dicho, los interrogantes giraron crecientemente en torno a qué hacer con las infancias.<sup>12</sup> A medida que las educadoras fueron sintiéndose más seguras para organizar la jornada —4 a 8 horas diarias—, comenzaron a introducirse desde el equipo de acompañamiento, cuestionamientos en relación a cómo aprenden los niños y niñas, y cómo incorporar el juego como eje cotidiano, problematizando la participación de los mismos, y el lugar de las educadoras en las propuestas pedagógicas.

(...) estoy hablando de hace casi 20 años atrás (...) al principio era cómo negociamos con las compañeras qué hacemos con los pibitos mañana, pero a la vez la reflexión para cambiar la mirada. (Equipo de acompañamiento, reunión zoom 24/08/2020)

Entre 2007 y 2011 los debates se centraron en cómo sostener una propuesta comunitaria que no copiara el formato del nivel inicial,<sup>13</sup> pero que a la vez posibilitara a los niños y niñas ingresar y aprender en la escuela primaria. Este interés por alejarse del formato escolar tradicional planteó un primer acercamiento a la necesidad de generar una identidad que les fuera propia.

Al principio (2004) mucho enojo al plantear el tema de la identidad y que no sea copia del jardín (...) llevó muchos años ver cómo sustituíamos sin vaciar, pero a la vez poblarlo de sentido (Equipo de acompañamiento, reunión zoom 24/08/2020)

El trabajo de los inicialmente llamados *asesores*, estuvo centrado en revisar los rasgos del formato escolar (Terigi y Perazza, 2006) así como las matrices y representaciones producto del mandato de lo que supone educar. La colonialidad instalada en sus acciones cotidianas<sup>14</sup> forjaba la construcción de identidades que necesitaban ser deconstruidas en función de un formato que diera cuenta de su tarea como educadoras comunitarias. La preocupación de *sustituir sin vaciar* e ir dando sentido a la acción pedagógica implicó para el equipo, una lectura del problema que, anclado en la pedagogía freireana<sup>15</sup> como fundamento de la educación popular, revalorizara el lugar de las educadoras al mismo tiempo que instalaba la problematización de sus prácticas cotidianas.

(...) al principio de la Red fue una decisión ir a territorio, con los años pudimos compartir lo que le salió bien a un centro y compartirlo con otros y en los talleres nos permitía retomar lo que veíamos en los centros (...), porque ahí se ven cosas que uno no las ve jamás conversando con las compañeras, porque es el cotidiano donde uno ve las sutilezas (Equipo de acompañamiento, reunión zoom, 24/08/2020)

La decisión del equipo de acompañar a los centros<sup>16</sup> en sus propios espacios, observando su cotidianeidad y los saberes y prácticas que las educadoras ponían en juego, llevó a que los mismos se tomaran como objeto de estudio (Rockwell, 2009) y se pusieran en discusión en los talleres para ser reelaborados grupalmente. La centralidad puesta en la

12 En ese momento se llevaban a cabo principalmente dos actividades: *talleres de capacitación* centrados en instrumentar a las educadoras con actividades concretas para realizar con los chicos y las chicas y *asesorías en terreno*, donde se las acompañaba en la planificación y puesta en marcha conjunta de actividades lúdicas en los centros.

13 Las diferencias se fundaban en generar símbolos que les fueran propios, contenidos que no infantilizaran, trabajar con grupos heterogéneos o multiedad, realizar prácticas con sentido para las familias y la comunidad (Red Andando, 2016).

14 Se entiende la colonialidad como “un modo de construcción y reproducción del poder, un modo de autorepresentación asumido que logra invadir y formatizar el imaginario y la subjetividad colectiva e individual” (Cussiánovich, 2019: 8).

15 La educación popular es entendida como una propuesta político-pedagógica, que, según Paulo Freire, debería contribuir y acompañar procesos de lucha y de transformación social. Influenciada por las luchas sociales latinoamericanas de los años 1960 y 1970, se consideró que proyectos educativos populares podrían ser instancias emancipatorias, para que las personas, de manera colectiva, pudieran reconocerse, transformarse y construir una visión crítica de las relaciones sociales y simbólicas en las que vivían.

16 Esta actividad, a veces llamada “asesoría”, supone que algún miembro del equipo asuma el acompañamiento sistemático de un centro para trabajar demandas particulares o para fortalecer procesos grupales. Esta tarea tiene un itinerario y una planificación singular, en tanto el objetivo es acompañar y fortalecer los procesos y toma de decisiones grupales.

lectura de la cotidianeidad de los centros (Reguillo, 1998) fue fundante para la revisión de las prácticas pedagógicas. Asimismo, el entramado entre pensar, sentir y actuar, así como el concepto de *enseñaje* (Pichon Rivière, 1972: en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se daban en los talleres, evidencian un enfoque de la formación enmarcado en los aportes de la Psicología Social y el trabajo en grupos, así como también en la pedagogía emancipadora de la educación popular).

En su recorrido educador, el equipo de acompañamiento de la Red fue estableciendo criterios para la formación sistemática de las educadoras y formalizó espacios que llamaron *momentos intencionalmente formativos* de participación,<sup>17</sup> considerados por las mismas como un momento transversal de construcción entre centros. A esto le sumaron lo que denominaron *instancias deliberativas*, como otros espacios donde se trabajaba sobre el rol de educadoras y su posicionamiento como parte de la Red Andando (García y Rosales, 2017).<sup>18</sup>

La multiplicidad de espacios formativos y la permanencia de gran parte del equipo a lo largo de la historia de la Red, sumadas a su enfoque de trabajo, no solo permitió la construcción de lazos de pertenencia y solidaridad entre las organizaciones —“si le va mal a los centros nos va mal a todos... nadie está por fuera cuando a un centro le pasa algo...”—, sino que contribuyó a la transformación de la inserción inicial de las educadoras como *asesoras* en un rol de acompañantes sociopedagógicas del proceso de crecimiento de los centros. En este sentido, algunas educadoras se posicionaron como facilitadoras de dicha transformación a partir de la lectura crítica sobre el rol de las asesoras. Esto, contribuyó a reconfigurar las representaciones sobre su presencia, incluyéndolas desde el aporte de sus saberes.

(...) que nos observen y nos aporten desde una mirada crítica constructiva, era una palabra recontra redifical para un montón de compañeras pero cuando uno lo va viviendo pudimos ir entendiendo eso que venga una compañera que te observe y que te haga aportes y entender qué era la crítica constructiva... (Educadora, reunión zoom 24/08/2020)

El aprendizaje entendido como praxis reflexiva llevó a revalorizar y darle un nuevo sentido a la experiencia. Al decir de Agamben (2004: 9), la posibilidad de traducir en experiencia la existencia cotidiana constituye la materia prima de transmisión a los nuevos. La experiencia no tiene un correlato necesario con el conocimiento, pero sí en la autoridad del relato, y esa autoridad que implica la apropiación de la experiencia las compromete y da sentido a sus acciones. Por esto, pensar la educación desde la experiencia, siguiendo a Larrosa (2003), requiere de un gesto de interrupción que dé lugar a la palabra, al sentido de las palabras que esa experiencia conlleva. Es decir, poner en suspenso la acción para que se pueda reflexionar sobre esa experiencia.

Y yo creo que eso tiene mucho que ver con el proceso y a la vez con el conocimiento... porque yo fui una de las que también me costó muchísimo romper con eso (...) porque lo que a mí me intrigaba era conocer el por qué... fundamentar, y eso después me terminó enamorando del lugar en que estaba... (Educadora, reunión zoom 24/08/2020)

17 Son aquellos espacios que planifica y desarrolla el equipo de acompañamiento, en los que se trabajan contenidos acordados como Red, los cuales se consideran prioritarios para desarrollar las propuestas educativas-comunitarias.

18 Se reconoce dentro de estos espacios: talleres de formación a cargo de los equipos de acompañamiento de la Red; acompañamiento en terreno; salidas recreativas-educativas; articulaciones con otras organizaciones sociales; presentación de trabajos en congresos, en institutos de formación docente-universidades; participación de gestión con otras organizaciones, como parte de Inter-redes, en instancias con diferentes niveles gubernamentales; participación semanal/quincenal de espacios colectivos de red; armado de jornadas, muestras, marchas, eventos entre centros de la Red Andando.

Según testimonios de los encuentros formativos, en los últimos diez años de la Red, los talleres de formación ya no son considerados como espacios de transmisión de prácticas; el debate sobre temáticas pedagógicas específicas o el planteo sobre su lugar como educadoras populares, sumados a las instancias de escritura, dan cuenta no solo de un enriquecimiento como Red sino de lo que este trabajo fue *desarmando* en relación con conceptos instalados desde el sentido común o de saberes impuestos socialmente...: “la idea de infancia se nos desarmó, la idea de familia o de madre perfecta se nos desarmó...”.

La reflexión de estas educadoras sobre su recorrido en los centros y en la Red evidencia un cambio sustancial en su relación con el conocimiento. Preguntarse por los múltiples sentidos de los conceptos utilizados, así como intentar comprender las problemáticas que se les presentan desde sus diversas perspectivas, supone además la apropiación y el registro de su propia experiencia (Larrosa, 2003; Agamben, 2004) en función de aportar al crecimiento de su formación como educadoras.

(...) y todo este recorrido de deconstrucción y construcción (...), eso lo tuvimos que vivir para poder explicarlo bien, y poder entenderlo (...) digo ¿qué es eso? Qué es articular, la palabra articular, cuando hablamos de articular o cuando hablamos de construir con el otro, ir desmembrando eso, dónde está la construcción con el otro. (Educatora, reunión zoom 24/08/2020)

En este sentido, el equipo inicialmente reconocido como *asesor* fue generando con los años la confianza necesaria que permitió a las educadoras abrirse a compartir sus prácticas y reflexiones sin sentir una mirada evaluativa o competitiva. La permanencia como equipo de la Red y la pertenencia a las organizaciones comunitarias construida en el trabajo de acompañamiento cotidiano las posiciona como pares a la hora de reflexionar sobre la continuidad y el crecimiento de los centros comunitarios, así como también en los procesos de escritura. En este recorrido cobra especial relevancia la reflexión y revisión de las ideas de cuidados e infancias que estructuran el trabajo de los centros.

## El cuidado, la crianza y las familias

*Allá lejos quedó esa idea de guardado...*

El análisis del modo en que el cuidado es entendido y realizado en el marco de la Red proporciona una vía de acceso clave para conocer qué relaciones se construyen entre los diferentes actores sociales involucrados en la crianza y educación de los niños y niñas, qué lugar ocupan las familias en esas relaciones, cómo son pensados los vínculos inter e intrageneracionales y cuáles son las nociones de infancia en la propuesta de trabajo. Para ello, contamos con el aporte de los estudios de las ciencias sociales sobre cuidado; estudios que, en las últimas décadas, con contribuciones del feminismo, han configurado un campo de discusión creciente que ha puesto en evidencia un conjunto de actividades, saberes y lógicas que permanecían invisibilizados en las sociedades occidentales (Equipo Niñez Plural, 2019). Al correrse la mirada de la esfera individual, del ámbito doméstico y privado en que históricamente fue considerado, el cuidado ha podido ser inscripto en la trama de actores, instituciones, políticas públicas y legislaciones en que tiene lugar, posibilitando abordajes que enfocan su organización social y política en el marco de los procesos socioeconómicos más amplios e incorporan analíticamente el papel del Estado (Faur, 2014). El cuidado infantil se presenta así como un conjunto de prácticas materiales y simbólicas, socialmente producidas y organizadas, orientadas a mantener la vida de los niños y su bienestar (Llobet, 2011).



Desde estas claves de lectura, podemos volver a las prácticas y relaciones de cuidado construidas desde los centros comunitarios, para encontrar que sus perspectivas y propuestas han ido transformándose a lo largo de su historia. Advertimos que en un comienzo el cuidado infantil estuvo más ligado a la asistencia, a la provisión de alimentos y a la protección frente a la precariedad de los espacios domésticos y de supuestas incompetencias o dificultades de las familias. Con el paso del tiempo, cuidar a las niñas y niños comenzó a implicar brindar y planificar una propuesta educativa, ofrecer una alimentación nutritiva y variada, tanto como incorporar a las familias, para así acompañar y fortalecer los procesos de crianza.<sup>19</sup>

Desde los supuestos de sentido común sobre el cuidado infantil que permeaban inicialmente las tareas desarrolladas en los centros, en que el cuidado era entendido como una actividad amorosa y altruista a ser desarrollada naturalmente por las madres en el espacio doméstico, se generaron distintas tensiones entre vecinas, en tanto algunas de ellas que eran educadoras comenzaron a calificar y hasta desestimar las dinámicas familiares que no se ajustaban a lo esperado. Se atribuían las categorías de *descuido*, *desamor*, *desinterés* o *abandono* a ciertas prácticas de crianza vinculadas a la higiene, la alimentación y el acompañamiento de la escolaridad que se alejaban de lo esperado, y se sospechaba de *desinterés y/o vagancia* a quienes no asistían a las reuniones, llegaban tarde al centro o inscribían allí a sus hijos e hijas, aunque no trabajasen. “(...) nosotras mismas, muchas veces lo dijimos: ‘esta mamá que no sé cómo los tiene a los nenes, por qué no les presta más atención, no viene cuando la llamamos’...” (Educatora, reunión zoom 01/07/2020).

No obstante, los procesos formativos y reflexivos sobre la propia práctica que acompañaron el pasaje de ser *madres cuidadoras a educadoras populares*, han interpelado y redireccionado hasta hoy en día —no sin constantes debates y contradicciones— el modo de abordar el trabajo de cuidado con las infancias y las maneras de relacionarse con las familias, poniendo el acento en las desigualdades estructurales a la hora de explicar sus dificultades para criar, antes que en sus supuestas incompetencias. Tal como lo explica una educadora, “...esto que venimos luchando no es solo que los nenes estén en el centro por un plato de comida, sino por aprendizaje, por diferentes formas de seguir aprendiendo” (Reunión zoom, 19/08/2020).

Partir de la idea de que cuidar también es educar supone concebir el cuidado como una actividad compleja que requiere saberes, organización, acuerdos y negociación entre adultos y con los niños. Particularmente para desarrollar las *propuestas de cuidado y educación temprana*, las educadoras toman aportes piklerianos.<sup>20</sup> Desde este enfoque, basado en la teoría de Emmi Pikler, se considera el respeto y la escucha de las necesidades de los niños y niñas, ya que, aunque no tengan desarrollado el lenguaje, comprenden el entorno y las acciones que ejercemos en sus cuerpos. Por ende, los buenos cuidados suponen respetar sus tiempos y ofrecer lugares seguros que les permitan desplegar sus posibilidades de movimiento y aprendizaje, sin tener una total dependencia de los adultos. Desde la voz de las educadoras, los buenos cuidados son definidos como “...aquellos en que los adultos acompañan a través del sostén, de la mirada, de la palabra y del ofrecimiento de propuestas que acompañan el desarrollo progresivo de la autonomía” (Red Andando, en prensa: 9).

<sup>19</sup> Estrechamente vinculada al cuidado, la crianza refiere a los procesos que acontecen en los entornos más próximos, como las familias, durante los primeros tramos de la vida (Llobet, *op. cit.*).

<sup>20</sup> Según la teoría de Pikler, en edades tempranas no es posible dissociar el cuidado de lo educativo. Como sostiene Herrán Izaguirre (2013), el sistema educativo del Instituto Lóczy, donde aquella desarrolló su propuesta, se fundamenta en dos ejes: el establecimiento de una relación vincular privilegiada entre el niño y el adulto que ofrece los cuidados; y la promoción de la autonomía en el movimiento y la actividad de los niños, en las que los adultos intervienen de manera indirecta, a través del ofrecimiento de escenarios y propuestas que acompañan el desarrollo integral.

Comenzar a visibilizar que los niños y niñas forman parte de un entramado social en el que ocupan diversas posiciones según las relaciones sociales de las que forman parte (Szulc, 2015) propició conocer, reconocer y acercarse a otros actores que participan en los cuidados. *Niñeras, hermanas mayores, abuelas, vecinas, docentes* son percibidas y valoradas como agentes que acompañan la difícil tarea de cuidar y criar, tal como también lo encuentran Hernández (2019) y Santillán (2011) en sus estudios sobre el cuidado infantil en sectores populares urbanos. Para las educadoras, “detectar las redes de cuidado, en especial de los niños y las niñas más pequeñas, es considerado fundamental para identificar hacia quiénes nos vamos a dirigir, con quiénes vamos a tratar de obtener información sobre ese chico, sobre los cuidados que hay sobre ese niño”. Además, algunos centros comienzan a visibilizar la agencia infantil a través de la participación en los cuidados de niños y niñas de diversas edades. En efecto, si la infancia ha sido construida históricamente como grupo receptor de cuidados, y en ese proceso su participación ha quedado desdibujada, una mirada más atenta hacia la capacidad de acción de niñas y niños ha posibilitado tensionar las relaciones intergeneracionales no solo para visibilizar que sus sentidos y prácticas contribuyen a modelar los modos y vínculos de cuidado, sino también para evidenciar que ellas y ellos también cuidan (Remorini, 2004; Hernández, 2019).

Tienen diferentes edades, pero ¿quién cuida a quién? La mamá trabaja todo el día, o se quedan con la abuela o se quedan con la vecina y cuando llora ella [la hermana] la calma, la hace jugar para que no llore, pero también te das cuenta que ella también tiene miedo, es chiquita, entonces quién cuida a quién... (Educadora, reunión zoom 26/8/2020)

Si bien el trabajo con las familias requiere una revisión constante y sigue produciendo controversias, se intenta pensar acompañamientos que no las culpabilicen o que no judicialicen la pobreza, sin dejar de visibilizar situaciones de abuso sexual, violencia física psíquica o abandono, en tanto se constituyen en *intolerables sociales* porque, como expresan Fassin y Bourdelais (2005), cruzan las fronteras de las normas y límites culturales construidos.

## Las infancias

*Los chicos son hoy...*

Como vimos, el trabajo con la niñez no es el origen de las organizaciones, pero su permanencia y la centralidad que fue cobrando llevó a las educadoras a rever algunas de sus representaciones iniciales, formuladas en términos de: “la infancia debe ser una etapa feliz; los pibes pobres son víctimas de todo lo que les pasa, los niños y las niñas solo deben jugar; los pibes tienen sus derechos vulnerados”. En los discursos y prácticas de casi todas las educadoras aparecían las representaciones hegemónicas sobre la infancia producidas y naturalizadas en la modernidad occidental (Ariès, 1987), que se corresponden con pensar a los niños y niñas como carentes de conocimientos, de autonomía, de madurez, de responsabilidad y de conciencia de sus acciones; siendo los adultos los sujetos socialmente competentes encargados de transmitir la cultura, de educarlos y socializarlos. Esta perspectiva conlleva una construcción de relaciones intergeneracionales basadas en la idea de “dependencia” del niño, que lo sitúan en una posición de pasividad, de objeto más que de sujeto activo, de receptor de las acciones de otros, que pueden ser tanto de cuidado y protección, como de maltrato, abuso, abandono (Szulc, 2015).

Lejos de permanecer en el plano de las ideas, estas representaciones guiaban las tareas cotidianas, dado que "...la protección, el control, la punición, la infantilización y en ocasiones la lástima, era lo que orientaba nuestras prácticas educativas y comunitarias" (Red Andando, en prensa: 30). Al respecto, como sostiene Gentile (2011), definir a los niños y niñas a partir de sus derechos vulnerados, lleva a instituciones u organizaciones a intentar *restituir derechos* a través de prácticas tendientes a *restituir la infancia* —entendida en los términos universales de la perspectiva hegemónica—. Ello se traduce, en ocasiones, en acciones tendientes a intentar igualarlos con *el resto de los niños*, mediante el acceso a experiencias y consumos de los que gozarían todas aquellas infancias que no pertenecen a los sectores populares. Así, llevarlos a lugares de comida rápida, festejar cumpleaños con *comida chatarra*, hacer regalos para el día del niño o navidad, fueron temas de debate y reflexión en torno al consumo, puesto en tensión con los derechos a la alimentación, la recreación y la educación.

Entre 2007 y 2010 comenzaron a aparecer nuevas preguntas sobre la infancia influidas por distintas cuestiones: el desarrollo de un proyecto financiado por la ONG Save de Children introdujo ideas vinculadas a la Convención Internacional de los Derechos del Niño (específicamente el derecho al *buen trato*), al *protagonismo infantil* y a la importancia de escuchar a los niños y niñas; la participación en el Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo,<sup>21</sup> cuyos lemas centrales eran *El hambre es un crimen* y *Detrás de cada chico en la calle, hay una familia que se quedó sin trabajo*, permitió reconocerse en una trama más amplia de educadores y visibilizar la desigualdad en las experiencias de infancias y juventudes en la Argentina. Además, interrogantes novedosos devinían de la incorporación de niños, niñas y jóvenes en edad escolar, sumados a los procesos reflexivos producidos en los recorridos formativos y con la incorporación, a varios centros, de educadoras que no eran del barrio. Se instalaron así dos preguntas que continúan vigentes dando lugar a numerosas discusiones y respuestas: ¿quiénes y cómo son los niños y las niñas que asisten a los centros comunitarios? ¿Qué significa la participación de la niñez?

Llegados a este punto, nos proponemos desandar el recorrido transitado y volver la mirada sobre la propuesta educativo-comunitaria para analizar las concepciones de infancia —en tensión— que actualmente orientan el trabajo de los centros comunitarios. En diálogo con los procesos que se fueron dando en la Red y recuperando los aportes de los estudios sociales sobre y con la niñez, nuestras reflexiones se centran en torno a la infancia como categoría etaria, la autonomía y la participación infantil.

Los interrogantes acerca de quiénes son las niñas y niños en tanto miembros de las sociedades que habitan y parte inescindible de sus procesos sociales, reparan en las condiciones en que estas personas están atravesando sus experiencias etarias y las maneras particulares y concretas en que estas se configuran. De este modo, articular las dimensiones de la diversidad cultural y de la desigualdad social posibilita complejizar el abordaje, y analizar las tramas de relaciones sociales más amplias en las que ellas, ellos y sus familias se inscriben. El uso cada vez más frecuente del término "infancias", en su forma plural, recupera no solo la multiplicidad de modos de experimentar la pertenencia a un grupo etario que resulta del entrecruzamiento de esas dimensiones; también posibilita reconocer y dar cuenta de la heterogeneidad de representaciones y prácticas que se registran en torno a ser niña/o (Rabello de Castro, 2001).

Los centros comunitarios, como describiéramos, trabajan con niñas y niños desde los 45 días; si bien hay un reconocimiento de que sus posibilidades de movimiento y

<sup>21</sup> En la década de 1980 se creó este Movimiento, reuniendo a más de cuatrocientas organizaciones sin fines de lucro adheridas a la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA) para defender y difundir los derechos de los niños en situación de calle.

compresión son diferentes respecto de las propuestas que se les brindan, hay sentidos comunes en torno a ellas y ellos que trascienden su tiempo de vida. Pensarlos como actores reflexivos y posicionados constituye una noción compartida, como señalaba una educadora en un documento escrito colaborativamente: “Si bien en este apartado no incluimos relatos de bebés, queremos mencionar que, pese a la edad, también expresan sus puntos de vista y emociones” (Red Andando, en prensa: 10); o como se reflexiona en otro pasaje “(...) los niños, más allá de la edad, son sujetos capaces de leer, entender, y tomar iniciativas...a”. Esta consideración de bebés, niñas, niños y jóvenes como actores sociales plenos y competentes, es consonante con los planteos que en las últimas décadas se fortalecen desde las ciencias sociales y la pedagogía (Pikler, 1985; Cohn, 2005; Milstein, 2008; Corsaro, 2011; Szulc, 2015). En la Red esto ha guiado la formulación de una propuesta educativo-comunitaria que coloca en su centro las potencialidades de los niños, niñas, jóvenes y sus familias, estableciendo como ejes: la autonomía, el acceso a diversos bienes culturales, el protagonismo y la capacidad de agencia de niños y niñas.

La autonomía es entendida como una construcción que se da en los lazos e intercambios colectivos, que permite a los niños y las niñas situarse como sujetos sociales e históricos, capaces de ir transformando, junto a otros, las desigualdades sociales del barrio que habitan.

La autonomía no es una moda, tiene que ver con el proyecto educativo comunitario. Pensar que desde edades tempranas los chicos y las chicas tengan derecho a elegir sobre sí mismos, sobre sus cuerpos, sobre sus tiempos. No deben esperar que los otros les digan lo que tienen que hacer. (...) tiene que ver con la seguridad, con darles seguridad, con darles confianza. (Abriendo el juego, 2016: 8)

Acompañar los procesos de autonomía supone presentar a los niños, niñas y jóvenes situaciones y experiencias diversas, en las que puedan elegir, organizarse y participar. Se combinan momentos de juego (salones o patios) en los que deciden qué, con quién y a qué jugar, con propuestas en grupo total desarrolladas por las educadoras o talleristas.<sup>22</sup> Especialmente en los primeros años, este acompañamiento supone respetar y valorar las posibilidades de movimiento y comunicación, así como sumarlos a actividades que hacen a lo común (orden de los materiales, armado de la mesa, lavado de tazas, etc.) (Falk y Tardos, 2010). En palabras de una educadora: “Asombra mirar cómo ellos seleccionan cosas que nosotros no teníamos pensadas y nos van mostrando por dónde pasan sus hipótesis” (Abriendo el Juego, ibídm).

Una escena de la cotidianidad de un centro comunitario, filmada por una educadora para compartir en un espacio de intercambio formativo, muestra el papel propuesto para los adultos en los procesos de educación y cuidado que promueven autonomía (video Asamblea de Educadoras, 2018). En ella se ve a una niña pequeña jugando en un tobogán y se percibe, distante pero atenta, la presencia de la educadora. Esta situación, que una mirada externa podría percibir como de descuido e irresponsabilidad por parte de los adultos, puede ser leída en términos de lo que Paradise (1994) denomina *aprendizaje interaccional* en el marco de una *socialización para la autonomía*, adquirido mediante la experiencia en interacciones concretas en las que el adulto participa *pasivamente* apoyando y sosteniendo el comportamiento autónomo del niño. En esa situación, el juego autónomo, preparado por la educadora y ofrecido en un espacio cuidado y seguro, posibilita, siguiendo a Pikler (1985), las interacciones entre niños y niñas y la diversidad de formas de resolver los problemas que devienen de los materiales.

<sup>22</sup> La CN y CJ tienen talleres, generalmente elegidos por los chicos y las chicas. En JMC, dependiendo del presupuesto, hay profesores de música, arte o educación física.

A su vez, la posibilidad de que haya espacios para niños, niñas y jóvenes de diversas edades, sin intervención directa de los adultos (excepto que lo demanden), se constituye para las educadoras en una oportunidad para observar los modos plurales en que se desarrollan, aprenden y cuidan, y el lugar que tienen otros niños, niñas, muchas veces hermanos, primos o vecinos, en dicho proceso. El análisis de este trabajo concreto y cotidiano evidencia asimismo una concepción de crecimiento y desarrollo infantil que se aparta de esquemas lineales, cronológicos y universales basados en la idea de *niño normal* y forjados desde los saberes médicos, pedagógicos y psicológicos hegemónicos (Rabello de Castro, 2001; Baquero, 2009; Colangelo, 2009). “La diversidad es un punto de partida” sostiene una educadora. “Ser diferente, implica que todos somos únicos, que cada uno tiene sus tiempos para comunicarse, expresarse y poder lograr nuevos aprendizajes”, se lee en un documento en coautoría (Red Andando, en prensa: 27).

En los discursos y prácticas de los integrantes de los centros comunitarios otros conceptos aparecen en estrecha relación con la idea de autonomía de niños y niñas: *participación, agencia y protagonismo*. En ello podemos reconocer convergencias entre las propias revisiones y transformaciones de miradas acontecidas al interior de la Red Andando, los diálogos con propuestas organizativas y de educación popular desarrolladas por movimientos como el MOCASE, el MST, el enfoque de organizaciones sociales involucradas más específicamente en la lucha por los derechos de los niños y niñas, muchas de las cuales han dado lugar en América latina a la llamada *perspectiva del protagonismo infantil* (Morales y Magistris, 2018), así como los debates sobre la agencia infantil producidos en las últimas décadas en la sociología y la antropología (James, Jenks y Prout, 1998; Szulc, 2015; Pavez y Sepúlveda, 2019).

Si bien esos diferentes actores y autores coinciden en entender la agencia como la capacidad de los niños y las niñas de actuar en el mundo social del que forman parte, así como de conocerlo y explicarlo, siendo una condición para la participación, no hay un modo unívoco de verla e interpretarla en las prácticas y relaciones sociales concretas.

¿Cómo entienden la agencia y el ejercicio de la participación de niños y niñas quienes forman parte de la Red? ¿Dónde podemos ver esa participación quienes buscamos analizar la experiencia en ella desarrollada? Ante enfoques en los que la noción de participación se homologa a “tomar la palabra” o se restringe a expresiones en el espacio público, retomamos la propuesta de Bittencourt Ribeiro (2015), quien sugiere analizar la participación infantil a partir de la observación del modo en que, cotidianamente, los niños y niñas forman parte de y se posicionan en diferentes configuraciones relacionales. En este sentido, poner el foco en sus espacios de acción en la vida cotidiana permite ver que en los centros comunitarios se participa a través de la elección de juegos, menús, talleres, lugares a conocer, uso del dinero que se recauda de forma conjunta, realización de tareas que favorecen el sostenimiento y cuidado del centro, etc. Este modo de entender la participación es buscado explícitamente desde la propuesta actual de los centros y es enunciado en términos del reconocimiento de la agencia infantil y la politicidad de los niños, aun cuando sean bebés. Ello no ha impedido la incorporación, en los últimos diez años, de nuevos significados y modos de ejercer la participación, ligados a la protesta colectiva en el espacio público, en tanto se entiende que al ser los niños, niñas y jóvenes parte del entramado social, es importante que participen, más allá de la edad, en experiencias y en espacios sociales que también los afectan.

## Reflexiones finales

A partir del análisis de la experiencia desarrollada en la Red Andando, buscamos reflexionar acerca de las prácticas de cuidado y educativas, las concepciones de infancia

que se ponen en juego en las mismas, así como sobre el trabajo formativo que sostiene la propuesta implementada y sus transformaciones.

La reconstrucción del recorrido histórico, el acceso a documentación diversa y la participación en diferentes espacios de debate nos posibilitaron visibilizar las permanentes revisiones de las perspectivas de sus integrantes en torno a los temas analizados y el modo en que se traducen en las propuestas implementadas en los centros comunitarios. A su vez, han contribuido a poner en relieve nuevos desafíos que emergen como líneas de trabajo a profundizar tanto en las prácticas desplegadas cotidianamente, como en los espacios de indagación sobre las mismas.

Las transformaciones en la perspectiva educativa de las educadoras, entendidas en términos de procesos crítico-reflexivos donde se jugaron aspectos tanto subjetivos como sociales, llevaron a que en los últimos años se iniciaran instancias de escritura con el propósito de vincular el aprendizaje realizado con un horizonte sociopolítico transformador. La necesidad de sistematizar el recorrido pedagógico y social de los centros, sustentado en su pertenencia y defensa de la territorialidad, evidencia la capacidad grupal de mostrar y analizar lo que sucede con las infancias en las organizaciones y los barrios.

Posicionarse como autoras, con la posibilidad de discutir sus ideas y que las mismas sean retrabajadas grupalmente, aleja los fantasmas del no saber y ubica a las educadoras en el marco de una pedagogía emancipatoria que las constituye en su identidad como educadoras populares. Este proceso no solo las fortalece como educadoras sino que las ubica como sujetos clave de la transformación socioeducativa en la lucha por el reconocimiento de su tarea.

Los escritos de la Red toman situaciones, saberes y prácticas situadas territorialmente en los espacios los que, al ser analizados en los términos que nos plantea Agamben (2004), evidencian no solo su legitimidad sino también la posibilidad de que estos se constituyan en materia prima para la transmisión a los nuevos. Al mismo tiempo, si bien el proceso formativo se ha consolidado a lo largo de los años, el movimiento y permanente cambio en la cotidianeidad de los centros hacen que existan prácticas que deben ser retrabajadas desde el enfoque de la pedagogía emancipatoria de la Red. Reflexionar sobre la reproducción de las mismas también es parte de las temáticas y desafíos a seguir trabajando en los espacios formativos.

El cuidado infantil ha sido una de las prácticas que ha motivado gran parte de esas reflexiones críticas, que permitieron pensarlo y realizarlo como una actividad compleja que implica una dimensión educativa e involucra a diversos actores sociales ligados a las infancias del barrio (familias, educadoras, vecinos, otros niños). Así, cuidado y educación, lejos de percibirse y practicarse como opuestos o a cargo de instituciones diferentes, se conjugan en las actividades cotidianas de los centros, integrando los momentos de descanso, higiene, alimentación, con los que podrían pensarse como más explícitamente “pedagógicos”. Desde esta perspectiva, cuidar y respetar a los niños, niños y sus familias es también ofrecer una propuesta educativa planificada con antelación, que incluya experiencias y áreas de conocimientos diversas. A su vez, abordar el cuidado como una actividad presente en múltiples relaciones sociales abre el desafío de no limitarlo a los primeros años de vida, para pensarlo en relación con las diferentes edades (por ejemplo, en relación con los jóvenes) y para reconocer como cuidadores a sujetos “no esperados” en ese papel: los propios niños y niñas, así como adultos que no pertenecen a su familia nuclear, entre otros.

Al mismo tiempo, las propuestas que tienen a los niños y niñas como destinatarios del cuidado y la educación, los convocan a ser activos en esos procesos. Se trata de un

cuidado que promueve su autonomía, sin que ello implique desresponsabilización de los adultos ni renuncia a su protección en los casos de posibles vulneraciones. El trabajo con las familias y la consideración del papel de los condicionantes estructurales en las situaciones que afectan a las infancias permiten emprender junto con ellas acciones fundadas en su carácter político.

En consonancia, el análisis del trabajo más reciente de la Red ha permitido ver la necesaria incorporación de la capacidad de acción y reflexión de niños y niñas sobre el mundo social del que forman parte, siempre inscriptos en relaciones sociales, que contribuyen a construir y modificar. Por ello, estudiar sus propias relaciones sociales adquiere valor en sí; no como un medio para desentrañar el mundo adulto, sino en tanto permiten iluminar lo social desde perspectivas singulares. Poder conocer y documentar sus puntos de vista, incluso de quienes no han desarrollado el lenguaje verbal, constituye otro gran desafío —en gran parte epistemológico y metodológico— para las educadoras de la Red quienes, en la última década, han hecho de la escritura y la documentación de diferentes prácticas un eje de sus experiencias formativas. Cabe esperar que la construcción y comprensión de ese material no solo contribuyan a los procesos reflexivos de la Red acerca de su quehacer en relación con las infancias, sino que también permitan dialogar con e interpelar a los programas y políticas públicas que tiene a niños y niñas como destinatarios.

## Bibliografía

- » Agamben, G. (2004). *Infancia e Historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- » Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus.
- » Baquero, R. (2009). Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27 (2): 263-280.
- » Bittencourt Ribeiro, F. (2015). Os cabelos de Jennifer: por etnografias da participação de “crianças e adolescentes” em contextos da “proteção à infância”. *Política & Trabalho, Revista de Ciências Sociais*, Nº 43: 49-64.
- » Cohn, C. (2005). *Antropología da criança*. Río de Janeiro, Jorge Zahar.
- » Colangelo, M. A. (2009). La crianza como un proceso sociocultural. Posibles aportes de la antropología al abordaje médico de la niñez. Primeras Jornadas Diversidad en la Niñez. Ensenada, Hospital El Dique.
- » Corsaro, W. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre, Artmed.
- » Cussiánovich (2019). Prólogo. En Liebel, M. *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe, IFEJANT “Mons. Germán Schmitz”. Buenos Aires/ México, El Colectivo/Bajo Tierra Ediciones.
- » Equipo Niñez Plural (Szulc, A. C. y et al.). (2019). Niñez, alteridad y cuidado. Reflexiones para un campo en Construcción. *Densidades*, Nº 25: 48-58.
- » Falk, J, y Tardos, A. (2010). *Lóczy, educación infantil*. Barcelona, Octaedro/Rosa Sensat.
- » Fassin, D. y Bourdelais, P. (2005). Les frontières de l’espace moral. En Fassin, D. y Bourdelais, P. (dirs.). *Les Constructions de l’ intolérable. Études d’ anthropologie et d’ histoire sur les frontières de l’ espace moral*, pp. 7-15. París, La Découverte.
- » Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » García, A, y Rosales, L. (2017). De madres cuidadoras a educadoras populares. *Voces en el Fénix*, año 8, Nº 66, diciembre.
- » Gentile, F. (2011). La “restitución de la niñez” como forma de inclusión social en un centro de día para “chicos de la calle” en Buenos Aires. *Revista de Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica*: 131-132, 75-88.
- » Hall, S. (1991). *Sin garantías. Trayectorias y Problemáticas en Estudios Culturales*. Lima/ Quito. Envió Editores – IEP. Instituto Pensar – La Universidad Andina Simón Bolívar.
- » Hernández, M. C. (2019). Experiencias de niñez en la pobreza. Una cartografía de cuidados. *RUNA, Archivo Para las Ciencias del Hombre*, 40(2): 93-111.
- » Herrán Isaguirre, E. (2013). La Educación Pikler-Lóczy: Cuando educar empieza por cuidar. En *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, vol. 2 (3).
- » James, A.; Jenks, Ch. y Prout, A. (1998). *Theorizing children*. Cambridge, Polity Press.
- » Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, Laertes.



- » Llobet, V. (2011). Entrevista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 9, N° 2.
- » Martín, P (2016). Los centros comunitarios, una alternativa de atención a la infancia. Entrevista a Ana Gravina y Luján Rosales. En Kaufmann, V. (comp.). *Primera Infancia. Panoramas y desafíos para una mejor educación*. Buenos Aires, Aique.
- » Michi, N.; Di Matteo, A. y Vila, D. (2012). Movimientos populares y procesos formativos. En *Polifonías Revista de Educación*, año 1, N° 1: 22-41.
- » Milstein, D. (2008). Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas. *Sociedade e Cultura*, 11(1): 33-40.
- » Morales, S. y Magistris, G. (comps.). (2018). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires, Chirimbote.
- » Paradise, R. (1994). La socialización para la autonomía en un contexto interaccional mazahua. En Galván, L. E. et al. (coords.). *Memorias del Primer Simposio de Educación*. México, CIESAS.
- » Pavez Soto, I. y Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, N° 3: 193-210.
- » Pichon Rivière, E. (1972). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- » Pikler, E. (1985). *Moverse en Libertad: desarrollo de la motricidad global*. Madrid, Narcea.
- » Rabello de Castro, L. (2001). Una teoría de la infancia en la contemporaneidad. En *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires/México, Lumen-Humanitas.
- » Reguillo, R. (1997). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. En revista *Causas y zares*, vol. 5, N° 7: 98-110.
- » Remorini, C. (2004). Emae nde kypy-i re! (Cuidá por tu hermanita!) Un análisis del papel de las interacciones infantiles en el proceso de endoculturación Mbya. Trabajo presentado en el VII CAAS. Villa Giardino.
- » Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- » Santillán, L. (2011). *Quiénes educan a los chicos: infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires, Biblos.
- » Szulc, A. (2015). *La niñez mapuche. Sentidos de pertenencia en tensión*. Buenos Aires, Biblos.
- » 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. Disponible en: <http://www.equipo123.net/jeid/articles/4/LasTensionesDelFormatoEscolar.pdf>
- » *Corpus de materiales trabajados*
- » Reuniones Zoom
- » 01/07/2020 – 26/8/2020 - Cuidados y crianza
- » 24/08/2020 – Memoria de la formación
- » Registros y publicaciones

- » Inter-redes (2019). Cartilla Identidades de las organizaciones comunitarias y las educadoras y educadoras de inter-redes. Buenos Aires.
- » Red Andando (2014). *Sin Renglones I*. Educación Popular. Moreno.
- » -----, (2016). *Abriendo el Juego*. Cuadernillo de Primera Infancia. Moreno.
- » -----, (2020). Por las ollas llegamos a la niñez. En Rebelion.org <https://www.redandando.org/por-las-ollas-llegamos-a-la-ninez/>
- » -----, Entretejiendo miradas. Relatos entre educadoras populares, niños y niñas. EDUNLU, Universidad Nacional de Luján. En prensa.
- » Videos
- » Comienzo de Madres del Pueblo (2020). Acerca de los cuidados <https://www.redandando.org/sara-paniagua-nos-recuerda-como-comenzo-madre-del-pueblo/>
- » Asamblea de Educadoras (2018). Los niños y las niñas como actores sociales. <https://www.youtube.com/watch?v=usRL9sSCQkE>

### **María Adelaida Colangelo**

Doctora en Ciencias Naturales (Antropología), Universidad Nacional de La Plata. Investigadora de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires; docente de la Universidad Nacional de La Plata.  
 adecolangelo@yahoo.com.ar

### **Analía Paola García**

Magíster en Antropología Social, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján. Docente de la Universidad Nacional de Luján. Miembro del equipo de acompañamiento de la Red Andando.  
 analiagar1976@gmail.com

### **María Celeste Hernández**

Doctora en Antropología Social (Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios-IDAES, Universidad Nacional de San Martín). Docente investigadora, Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata.  
 mcelestehernandez@gmail.com.

### **Marina Inés Visintín**

Profesora Superior en Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires. Psicóloga Social. Profesora de Educación Inicial. Docente investigadora de la Universidad Nacional de Moreno y de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Profesora en Institutos de Formación Docente CABA.  
 marivisintin@gmail.com