

Los centros comunitarios, ¿un lugar para niños “pobres y vulnerables”?

Primeros acercamientos etnográficos con niños y niñas para conocer los sentidos y significados que atribuyen a los centros comunitarios de la Red Andando



Analía Paola García¹

¹ Universidad Nacional de Luján. Lujan, Argentina
Correo electrónico: analiagar1976@gmail.com

Recibido:
abril de 2019
Aceptado:
noviembre de 2019
doi: 10.34096/runa.v41i1.6168

Resumen

La Red Andando es convocada por la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia para incorporarse al Plan Nacional Primera Infancia (PNPI). El nuevo plan genera tensiones e interrogantes en las organizaciones, en tanto advierten discrepancias con los modos en que perciben y describen a los niños, sus familias y los espacios comunitarios del conurbano bonaerense. Las discusiones alrededor del plan instalan, en la Red Andando la pregunta en torno a cómo incluir las voces y significados que los niños les asignan a las organizaciones, a fin de problematizar una política estatal que los tiene como destinatarios. En este trabajo me propongo mostrar cómo parte del equipo de acompañamiento comienza un proceso de investigación cualitativo basado en el enfoque etnográfico, a fin de construir un saber que incluya la perspectiva de la infancia y dispute el contenido y las orientaciones de algunos programas provinciales y nacionales con los cuales articula la Red Andando.

Palabras-chave

Red Andando; Plan Nacional Primera Infancia; Antropología de la infancia; Agencia de los niños; Centros comunitarios

Community centers, a place for “poor and vulnerable” children? Early ethnographic approach with children to know the meaning and significance attributed to the community centers of the Red Andando.

Abstract

The Red Andando was convened by the National Secretariat for Children, Adolescents and the Family to become part of the National Plan for Early Childhood. The new plan poses tension and questions among the organizations that have warned against the discrepancy in how children, their families, and the community areas of Greater Buenos Aires are perceived and described. The

Key words

Red Andando; National Plan for Early Childhood; Anthropology of childhood; Children's agency; Community centers



discussions around the plan have set up, in the Red Andando, the question on how to include children's voices and the meanings assigned by them to organizations so as to question a state policy that is targeted at them. The purpose of this study is to show how part of the support team started a qualitative investigation based on an ethnographic approach with children to develop a common knowledge that encompasses the perspective of childhood and questions the content and guidance of some provincial and national programs that are part of the Red Andando.

Centros comunitários, um lugar para crianças “pobres e vulneráveis”? Primeiras abordagens etnográficas com crianças para conhecer os sentidos e significados que atribuem aos Centros Comunitários da Red Andando

Resumo

Palavras-chave

Red Andando; Plano Nacional Primeira Infância; Antropologia da infância; agência das crianças; centros comunitários

O Red Andando foi convidado pela Secretaria Nacional da Infância, Adolescência e Família para fazer parte do Plano Nacional Primeira Infância (PNPI). O novo plano gera tensões e questões nas organizações, que advertem discrepâncias nos modos como as crianças, suas famílias e os espaços comunitários da periferia de Buenos Aires são percebidos e descritos. As discussões em torno do PNPI instalam na Red Andando a pergunta quanto a como incluir as vozes e os significados que as crianças atribuem às organizações, a fim de questionar uma política estatal que os inclui como destinatários. O objetivo deste trabalho é mostrar como, parte da equipe de acompanhamento começa um processo de pesquisa qualitativo baseado na abordagem etnográfica com crianças, a fim de construir um saber que inclua a perspectiva da infância e dispute o conteúdo e as orientações de alguns programas provinciais e nacionais com os quais articula a Red Andando.

Introducción

Andando es una red de 16 centros comunitarios que surgió entre los años 1993-1994, en barrios y comunidades de los partidos de Moreno y Merlo (provincia de Buenos Aires). Ollas populares –asociadas a Cáritas diocesana en sus comienzos– se constituyeron en formas organizativas para enfrentar el deterioro socioeconómico que la crisis de 1989 produjo en los sectores populares. Con el correr de los años, el trabajo conjunto y la definición colectiva de recorridos formativos los lleva a complejizar y diversificar las propuestas educativas comunitarias y transformar comedores, espacios de guarderías y apoyos escolares, en centros comunitarios de educación popular (García y Rosales, 2017). Actualmente, la red está conformada por 16 centros comunitarios, 234 educadoras populares y 2600 niños de entre 45 días a 18 años, cuyo mayor financiamiento proviene del Programa Unidades de Desarrollo Infantil (UDI) y del Programa Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (ournier, 2017).

El Plan Nacional Primera Infancia desde la perspectiva de las educadoras comunitarias

Las organizaciones que conforman la Red Andando en el año 2016 fueron convocadas por la Secretaría Nacional de de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF) para incorporarse al Plan Nacional Primera Infancia (Decreto 574/2016) perteneciente al Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, que tiene como finalidad garantizar el desarrollo integral de los niños¹ en situación de vulnerabilidad social, entre 45 días y 4 años de edad, en pos de favorecer la promoción y protección de sus derechos.

La lectura detallada y colectiva² de los documentos del Plan Nacional Primera Infancia (PNPI) les permitió advertir a las educadoras que dicho plan sustenta y reproduce representaciones y frentes discursivos (Fonseca y Cardarello, 2005) que abonan a una mirada deficitaria sobre la niñez, sus familias y los espacios comunitarios del conurbano bonaerense, y que además, su forma de implementación desconoce e invisibiliza las trayectorias e historias de muchas organizaciones que trabajan desde hace más de dos décadas con niños.

El PNPI establece, como una de las contraprestaciones, entregar, en forma bimensual, una planilla individual de seguimiento de cada uno de los niños menores de cuatro años. En ella se deben completar datos generales³ y responder dos preguntas, una referida a la salud y posibles alteraciones nutricionales, y otra vinculada a problemáticas familiares específicas (adiciones, violencia, maltrato y/o abuso infantil). Si algún niño y/o su familia tienen algunas de estas dificultades, cada organización debe explicar de qué modo la aborda, con qué actores articula y qué tipo de talleres o acciones llevan a cabo.

La obligación de suministrar información personal de cada uno de los niños y sus familias suscitó en las educadoras un sinnúmero de dudas éticas, en torno al sentido y uso que la gestión de Cambiemos⁴ haría de esos datos. ¿Por qué la mayoría de las preguntas estaban orientadas a la falta o al déficit? ¿Cómo expresar las dificultades de algún niño sin estigmatizarlo? ¿Qué concepciones de familias y de crianza sustentaba este nuevo plan? ¿Qué ideas de salud sostenía un plan que se centra, a priori, en las alteraciones nutricionales? ¿Por qué el Estado consideraba que la vulnerabilidad social era la condición para participar en los espacios comunitarios? ¿Por qué no se consideraba la perspectiva de los niños para diseñar políticas que los tienen como principales destinatarios?

Como miembro del equipo de acompañamiento,⁵ estos y otros interrogantes me llevaron, en 2017, a pensar cómo recuperar los sentidos que asignan los niños a los centros comunitarios, con la finalidad de que dicho material interrogue prácticas y supuestos sobre la niñez al interior de la red, y además, que las voces de los niños sean consideradas en los programas provinciales y nacionales con los cuales articulan.

¿Qué dicen los niños sobre los centros comunitarios?

Interesada en indagar, desde las perspectivas de los niños, qué representaciones y significados otorgan a los centros comunitarios, comienzo un proceso de investigación cualitativa basado en el enfoque etnográfico, influenciada por las contribuciones teóricas y metodológicas de lo que se llamó en Gran Bretaña “la nueva sociología de la niñez” (James y Prout, 1990; Jenks, 1996).

1. En el trabajo utilizaré la palabra “niños” para referirme también a las niñas.

2. En cinco encuentros, unas 70 educadoras de la Red Andando, junto con el equipo de acompañamiento, han leído y discutido el plan y la documentación que se pide en sus anexos.

3. Nombres y apellido, edad, residencia, esquema de vacunación, frecuencia de controles médicos.

4. Se denomina Cambiemos a la coalición política entre la Unión Cívica Radical, la Propuesta Republicana y el ARI, que llevó a Mauricio Macri a la presidencia de la Argentina en el año 2015.

5. Hace 17 años formo parte del equipo de acompañamiento de la red, cuyas tareas se centran en acompañar la formación y prácticas en terreno de las educadoras comunitarias.

Los autores conciben a las infancias como construcciones, e intentan visibilizar las condiciones sociales que inciden sobre dichas construcciones y las determinan. Por lo tanto, en esta investigación, entiendo que las relaciones sociales de los niños son valiosas para estudiarlas por sí mismas, y los considero como agentes sociales, en tanto producen significados culturales y participan en la producción de relaciones sociales. Algunos estudios contemporáneos sobre la niñez (Cohn, 2005; Milsteins, 2006; Bácares Jara, 2012; Szulc, 2004, 2019; Liebel, 2016; Morales y Magistris, 2018) dan cuenta de la importancia de concebirlos como interlocutores válidos capaces de mostrarnos sus sentidos y perspectivas sobre el mundo social, seguramente diferentes, pero no inferiores a los de los adultos. En este sentido, como menciona Szulc, cabe advertir la importancia de “situar la agencia y la producción cultural infantil, en el marco de las relaciones intergeneracionales, interétnicas, de clases y de género, a los fines de no sobreestimar y descontextualizar ambas categorías” (2019, p. 55).

Primeros encuentros con los niños

Junto con la totalidad del equipo de acompañamiento y educadoras, decido relevar, desde la perspectiva de los niños, cómo perciben al centro comunitario y ponerlo en diálogo con la mirada que tiene el PNPI sobre dichas organizaciones.

Realizo el trabajo de campo en tres centros comunitarios ubicados en la zona de Cuartel V.⁶ La elección está orientada por el lugar de referencia que ocupan esos espacios para los vecinos y otras organizaciones, en tanto hace más de una década conforman una mesa interbarrial que trabaja colectivamente para garantizar lo que Harvey (2013) denomina el derecho a la ciudad: creación de instituciones escolares que garanticen el acceso a la educación inicial y primaria, gestión de transporte público, pavimentación para garantizar la salida y entrada del barrio, potabilización del agua, energía eléctrica acorde con el incremento poblacional, funcionamiento de los servicios de atención primaria de la salud, mejoramiento de los espacios públicos destinados al ocio y tiempo libre.

En cuanto al grupo de niños, trabajo con aquellos que, por su edad, tienen la posibilidad de contar, por medio de algún lenguaje, su perspectiva sobre la organización y privilegio los grupos que asisten hace dos o más años la organización, para incluir la dimensión diacrónica en el análisis.

En todos los casos realizo entrevistas etnográficas no dirigidas –grupales y optativas– (Guber, 2004) a partir de un interrogante: “Si tuvieran que contarles a otras personas sobre su centro comunitario, ¿Qué les gustaría que sepan?”.

Con los niños de 6 a 14 años, las entrevistas fueron grabadas y se realizaron durante el almuerzo, la merienda o durante situaciones de juego. En un centro, las niñas pidieron un espacio diferenciado del grupo de los varones.

Con los niños de 3 a 5 años, las entrevistas se desarrollaron en forma simultánea a los momentos de juego en sectores (construcción, arte y juegos de mesa) y en actividades plásticas. La disposición para jugar y acompañarlos en sus dibujos, fue la condición y el punto de partida para conversar sobre sus perspectivas. Con ambas franjas etarias recorrimos el centro y caminamos el barrio con cámaras de fotos, momentos en los cuales establecimos conversaciones espontáneas. Trabajé con 42 niños de entre 3 y 14 años, cuyas miradas

6. Cuartel V es la localidad más alejada del centro de Moreno, se encuentra a más de 20 km, en la zona norte del partido, en el límite con José C. Paz y San Miguel.

variaron en función de las edades y de los años que los niños y sus familias asisten al centro y viven en el barrio.

El centro comunitario como un espacio de juego

De forma unánime aparece una fuerte valoración por las situaciones de juego que ofrecen las educadoras, en tanto pueden disfrutar del encuentro con niños de otra edad, así como jugar con reglas más flexibles que las escolares. Los chicos de 6 a 12 años cuentan que les gusta jugar al delegado, al cuadrado, al gallito ciego, a la mancha, a la pelota:

El centro es distinto de la escuela, porque la seño nos dice que no se puede correr, y no hay juegos; tenemos que caminar nada más. También nos dicen que es peligroso que corramos. (Niños del centro DA en edad escolar,⁷ entrevista grupal, Cuartel V, abril 2017).

Cada vez lo mejoran (hacen referencia al centro comunitario). Compran cosas nuevas, libros, juegos, lápices para colorear, cuadernos, hojas. Acá tenemos útiles para trabajar, desayunamos, hacemos una actividad, bajamos a jugar, después comemos y nos cambiamos y nos vamos para la escuela. Acá podemos jugar los chiquitos y los grandes. (Niños del centro DA en edad escolar, entrevista grupal, Cuartel V, abril 2017)

El grupo de niñas preadolescentes, que pidieron grabar su presencia de los varones, comentan que “A veces jugamos a la maestra; el año pasado en teatro hicimos de egresadas y otro año armamos como un cumple de quince, mi mamá me compró un vestido, hicimos suvenires y todo” (Niñas del centro DA en edad escolar, entrevista grupal, Cuartel V, abril 2017).

Cuando indago sobre qué pueden hacer en el barrio, cuentan que no hay plazas, solo canchas, reconocen un centro cultural, cercano, pero del otro lado de la ruta.⁸ Los niños de entre 3 y 5 años refieren a la plaza, pero es diferente la apreciación si se trata de varones o de mujeres. Ellas dicen “no hay juegos, queda uno solo y siempre se arma feria de ropa y no hay lugar para otra cosa”. Los varones, en cambio, se alegran porque “hay una cancha de básquet y se puede patinar”. Mónica, la directora del Jardín N° 952, ubicado frente a la plaza, cuenta que entre vecinos e instituciones, se han organizado para mejorarla, pero que es complejo cuidarla, porque los fines de semana se convierte en un espacio de venta y/o de trueque.



Figura 1. Foto de la plaza del barrio. Fue tomada un día de semana al medio día. La directora del Jardín de infantes (frente a la plaza), manifiesta que hay pocos puestos, en relación a los que hay los fines de semana.

7. Para preservar la confidencialidad, no se incluyen los nombres de pila de los niños, y solo se incorporan las iniciales del centro comunitario.

8. Por el incremento de los robos, de la venta de drogas, del narcotráfico y el enfrentamiento entre jóvenes de diferentes barrios, muchas familias no dejan que sus hijos crucen la ruta debido al riesgo que significa.

El centro comunitario como un espacio que acompaña y ofrece un lugar para desarrollar las trayectorias educativas

Cuando llego a NM, los niños están resolviendo ejercicios matemáticos y preparando una entrevista dirigida a los excombatientes de Malvinas (que iban a visitarlos al día siguiente). Mientras almuerzan, conversan acerca de sus intereses por terminar la primaria y secundaria, porque, a diferencia de sus familias, que debieron abandonarlas, se imaginan como profesores de educación física, maestras o policías. Para los chicos que asisten a la escuela, el centro acompaña y fortalece sus aprendizajes escolares: "Cuando no sabemos algo, acá te ayudan, traemos las cosas y buscamos la información en la compu y lo terminamos. Tenemos también matemática, lengua, pero no te dan lo mismo que en la escuela" (Niños del centro NM en edad escolar, entrevista grupal, Cuartel V, junio 2017).

El centro, no solo ofrece ayuda para realizar las tareas, sino que indirectamente favorece las trayectorias educativas (Terigi, 2009) en tanto brindan otros saberes y repertorios simbólicos y culturales. Los niños que asisten hace más de dos años pueden enumerar y valorar los talleres que se han dado en diferentes momentos de la organización: música, fotografía estenopeica, enmarcación de cuadros, muñequería. También mencionan el uso del espacio exterior (patios, calle, canchita) como instancias de aprendizaje:

Les pedimos a la profe de hacer teatro afuera al aire, también íbamos a sacar fotos a la canchita, acá a la vuelta. Tuvimos baile, a nosotras nos gustaba, pero como los varones se hacían los fiacosos, la profe se cansó. Este año la educadora está buscando para que tengamos otros talleres. (Niñas del centro DA en edad escolar, entrevista grupal, Cuartel V, abril 2017)

En los talleres, se conocen chicos nuevos y que entre ellos se enseñan, por ejemplo: a mí no me salía la media luna y ahora nos enseñamos todos. También aprendimos a pintar mándalas. Aprendimos a hacer libros con hojas de papel madera y también hicimos unos libros de terror: *Enzo tiene miedo* y *Los zombies*. (Niños del centro NM en edad escolar, entrevista grupal, Cuartel V, junio 2017)

Expresan lo que hacen en los espacios comunitarios como una actividad complementaria de las que se realizan en la escuela. El grupo de niñas de 10 a 13 años hace una enumeración de las técnicas y propuestas expresivas en artes visuales, las cuales son relatadas con disfrute, y la percibo orgullosas de sus aprendizajes y descubrimientos expresivos.

En la escuela no aprendemos todo lo que aprendemos acá y acá no aprendemos todo lo que aprendemos en la escuela. Cuando fui a la escuela yo ya me sabía todo porque la educadora nos había hecho practicar mucho antes y entonces me sacaba todo bien. (Niños del centro DA en edad escolar, entrevista grupal, Cuartel V, abril 2017)

En el caso de los niños de 3 a 5 años, inician sus trayectorias educativas en un espacio de carácter comunitario, porque no hay suficientes vacantes en los jardines de la zona. No se cumple con la trayectoria escolar formal, que de acuerdo con la Ley Nacional de Educación (26.206/2006), comenzaría con el ingreso obligatorio a la sala de 4 años y terminaría con la finalización del nivel secundario. La educación inicial está negada como derecho y se convierte es un indicador más de exclusión educativa.⁹

9. Moreno, y especialmente la zona de Cuartel V, es uno de los municipios con más dificultades para garantizar el derecho a la educación inicial. De acuerdo con el último censo del INDEC (2010), cuenta con una población de 452.505 habitantes, de los cuales hay un 59,92% de niños de 3 años, un 27,59% niños de 4 y un 7,63% de niños de 5 años que nunca asistieron a una institución educativa. Dicha situación se agravó desde el 2 de agosto de 2018, con la explosión de la EPB N° 49, en la que dos trabajadores de la educación perdieron la vida, lo que desencadenó la clausura parcial o total de todas las instituciones del sistema educativo del partido. A mayo del 2019, más de la mitad de las escuelas no habían sido reabiertas y los niños asistían de forma irregular.

El centro comunitario promueve la organización para conocer nuevos lugares

Conocimos una banda de lugares: piscina, campamentos, La Huella, Naturaleza Viva, un camping, cabañas. Un lugar grande (un sindicato) que tenía muchos árboles, pileta grande, un tobogán grande para tirarnos en la arena y se podía ir para acampar. Cuando vamos de campamentos, nos llevan a distintos lugares. (Niños del centro NM en edad escolar, entrevista grupal, Cuartel V, junio 2017).

Visitar lugares nuevos es altamente valorado, en tanto se configura en una oportunidad para acceder a espacios desconocidos e impensados para los niños y sus familias (el mar, la montaña, un campamento, la Feria del Libro Infantil y Juvenil, etc.). El armado de los viajes nuclea a los niños, educadores y familias en actividades para gestionar los fondos y planificar su organización: “Estamos haciendo feria los sábados para juntar plata para ir a Mar del Plata. Primero van a ir los chicos que no conocen el mar y luego volvemos a ir nosotros” (Niños del centro NM en edad escolar, entrevista grupal, Cuartel V, junio 2017).

Los más pequeños de AI recuerdan la visita a la granja y esperan el viaje al “Mundo Marino” que van a realizar a fin de año. Conocer el mar y los animales marinos es el ritual de cierre por el paso del centro y marca el pasaje a la escuela primaria. Entre educadoras, familias y vecinos se organizan a partir de la venta de comidas y rifas para que viajen los chicos, acompañados de sus familias.

El centro comunitario como una instancia de aprendizaje colaborativo y de participación

Está bueno compartir; con los compañeros jugamos y también ayudamos con los más chiquitos. Hacemos ensalada de frutas para ayudar en el jardín y otras cosas que nos piden cuando no tenemos talleres. Nos muestran un afiche y nos explican: esas son las reglas de convivencia, las armamos a la mañana y a la tarde: lo pensamos para vivir mejor entre todos. (Niños del centro DA en edad escolar, entrevista grupal, Cuartel V, junio 2017)

Mencionan que en la escuela también hay reglas, pero relatan a continuación todas las transgresiones al respecto. Cabría la pregunta sobre cómo fueron construidas y si se asocian a normas institucionales que no tendrían tanta relación con su convivencia, tal como lo expresaron en el espacio comunitario.

Asimismo, los dos grupos en edad escolar toman fotos a los niños más pequeños y sus educadoras, y manifiestan que ellos participan ayudándolas en tareas relacionadas con el cuidado de los más chicos y en actividades que hacen al funcionamiento general del centro. Como sostiene Cussiánovich (2018), la idea de participación está asociada al protagonismo colectivo (no individual) que se desarrolla y ejercita en las relaciones sociales concretas y cotidianas.

El centro comunitario como espacio para ejercitar la agencia

Todos los niños participaron, describieron, sacaron fotos, dibujaron, mostraron los lugares, juegos y actividades que forman parte de su cotidianidad. Notamos que sus modos de participar, de aprender, de expresar sus afectos y sus puntos de vista son conversados y negociados entre pares y con las educadoras, y

además son considerados a la hora de definir los rumbos de las organizaciones que constituyen la red. El centro se torna un espacio de negociación que contempla sus intereses y a la vez les exige responsabilidades.

Siempre mejoran, todo lo que nosotras queremos, compran cosas nuevas, nos tratan re bien. Cuando no hay talleres, si no había actividad en el centro, se nos hacía infinito. Siempre decimos lo que nos gusta y lo que no, para hacer los talleres.

Ya nos conocemos. Si nos conocemos más y nosotros pedimos jugar a algo, ellos siempre dicen que sí. Nunca nos dijeron que no, nadie. Por ejemplo, si queremos jugar al delegado y nos portamos todos mal y no limpiamos adentro, no nos dejan. Entonces una agarra la palita, el otro la escoba, el otro el secador, el otro ordena los libros y nos turnamos y después jugamos afuera y ahí sí, la educadora está sentada mirando y nosotras jugamos. (Niños del centro DA en edad escolar, entrevista grupal, Cuartel V, abril 2017)

El juego, actividad fundamental en todos los centros, se alterna con la resolución de tareas, el cuidado de los espacios, el respeto al juego de los otros, la socialización de los juguetes más deseados (hamacas, autos, bebetes, dinosaurios). Las reglas en torno al uso de los materiales, de los lugares, de la comida y de la higiene son definidas colectivamente atravesados por la perspectiva de género, en tanto no hay distinción de tareas entre niños y niñas. También se observa cómo entre niños generan prácticas de intercambio y de cuidado, que favorecen la tarea diaria de las educadoras.

Los desafíos de construir saberes sobre los centros comunitarios junto con los niños

Las demandas y las encuestas del PNPI provocan al interior de la Red Andando una fuerte discusión en torno al sentido y uso de los datos que realizará la nueva gestión. Consideran que el enfoque del programa explica los posibles problemas de los niños, a partir de factores individuales y culturales, que esencializan y reifican categorías étnicas, de clase y de género (Colángelo, 2014). Por el contrario, estiman que, para comprender cómo se dan las lógicas de los cuidados y de las crianzas, se requiere tiempo y permanencia en el campo, en tanto hay diversidad y variabilidad en dichas prácticas (Leavy, 2014). Esta disconformidad inaugura en las educadoras la pregunta en torno a cómo incluir los puntos de vista de los niños y jóvenes, a fin de que sus perspectivas sean consideradas e incluidas en los programas que los tienen como destinatarios. Como miembro del equipo de acompañamiento comencé un proceso de investigación cualitativa con enfoque etnográfico, a fin de producir un saber con los niños, que contribuyera a los interrogantes de la organización.

Los primeros encuentros con los niños me permitieron acercarme a algunos de los significados y sentidos que ellos les asignan a los centros comunitarios. En todos los casos, noto que los sienten como lugares de pertenencia, en los que pueden aprender cosas nuevas, conocer a otros chicos, tomar decisiones, jugar, divertirse, probar otros sabores, cuidar y ser cuidados y proponer ideas para acompañar la sustentabilidad de algunos proyectos. También, el centro se constituye como un lugar donde ejercen tempranamente su agencia, en tanto participan en algunas decisiones, negocian y acuerdan sus intereses y deseos; donde van asumiendo progresivamente responsabilidades y estableciendo acuerdos que posibilitan el uso colaborativo de los espacios comunes, el respeto al trabajo de las educadoras y el cuidado entre niños de diferentes

edades. Además, los niños más grandes pueden identificar la capacidad de agencia de las educadoras que han creado y sostenido los centros en épocas de crisis, en tanto reconocen que, gracias a la lucha de las mujeres y vecinos, pueden tener más juegos, mejores salones, visitar nuevos lugares, comer de forma variada.

Quienes asisten desde edades tempranas y sus familias han colaborado con la construcción edilicia y su sostenimiento, se convierten en sujetos históricos capaces de contar los procesos sociales a los recién llegados al centro y al país.¹⁰ En barrios donde la migración es constante, narrar la historia parece ser un mecanismo de inclusión y de transmisión de los comienzos y la mística de la organización.

También observo que los niños con mayor antigüedad en el centro, en sus relatos y fotografías, recuperan símbolos que tienen un fuerte valor afectivo en tanto representan momentos fundacionales de la organización (historia de la olla popular, nombres de las vecinas fundadoras). Los que participan hace menos tiempo documentan símbolos que expresan algunos hechos que transmiten las memorias sociales, trabajadas y acordadas como Red - Día de la diversidad Americana y el Día de la Memoria por la Verdad y por la Justicia (Jelín, 2017).

10. En una zona en donde se concentran migrantes paraguayos y, en los últimos dos años, de origen venezolano.



Figura 2. Tomada por un grupo de niñas en el centros comunitario NM. La virgen, ubicada en el patio, simboliza a las mujeres de la iglesia, liderada por su fundadora, Celia Ruiz, cuando a mediados de los años 80, comenzó con la copa de leche para los niños del barrio.

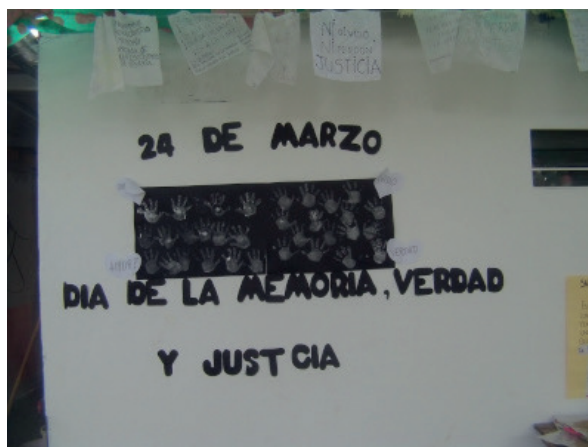


Figura 3. Foto tomada por un niño de cuatro años en el Centro Comunitario AI. Es la cartelera hecha por las familias de diferentes salas, para recordar el Día de la Memoria, la Verdad y la Justicia.

El trabajo conjunto con los niños derivó, para los integrantes de la red, en nuevos interrogantes y arduos desafíos: ¿Cómo construir saberes sobre los centros comunitarios con los niños? ¿Cómo incluir progresivamente en las organizaciones el trabajo colaborativo y abordaje etnográfico con niños? Sin duda, la implementación del PNPI reactualizó preguntas que vienen formulándose y proponiéndose a los diferentes equipos de gestión gubernamentales a nivel provincial y nacional. ¿Qué aspectos debe abordar el Estado para planificar las políticas públicas para la infancia? ¿Es posible diseñar las políticas públicas tomando como experiencia el trabajo de las organizaciones territoriales? ¿En la relación Estado/sociedad civil está la clave para pensar políticas para la infancia más integrales e inclusivas?

Mientras que los Estados consideren a los niños como vulnerables, menores, indefensos, mal nutridos, es imposible que vean su capacidad de agencia y de ejercer lo que Harvey (2013) llama el derecho a la ciudad, es decir, la capacidad de cambiar y reinventar la ciudad y el barrio en el que viven, junto con otros actores sociales. Como se observa en el trabajo, pese a las condiciones en las que viven, los niños no se definen como “vulnerables” ni creen que esa sea la condición para participar en las organizaciones; por el contrario, se muestran como sujetos capaces de crear, recrear, participar y transformar colectivamente sus barrios.

Quizás el desafío sea que las organizaciones que trabajamos con las infancias dejemos de “interpretarlas”, en nombre de la “protección y del cuidado” y, por el contrario, produzcamos y socialicemos saberes con los niños, que contribuyan a interpelar los frentes discursivos (Fonseca y Cardarelo, 2005) que los gobiernos construyen y reproducen sobre algunas infancias y sus familias.

Sobre la autora

Magister en Antropología Social. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Doctoranda de la Universidad de Buenos Aires. Docente e Investigadora de la Universidad Nacional de Luján. Integrante del Equipo de acompañamiento de la Red Andando- Centros Comunitarios de Educación Popular. Moreno, Buenos Aires Argentina.

Referencias bibliográficas

- » Bácares Jara, C. (2012). Una aproximación hermenéutica a la Convención sobre los Derechos del Niño. Lima: Ifejant.
- » Colángelo, A. (2014). La crianza como proceso sociocultural. Posibles aportes de la antropología al abordaje médico de la niñez. *Primeras Jornadas Diversidad en la Niñez*. Hospital El Dique, Ensenada (Buenos Aires). Recuperado de <https://www.academica.org/ooo-098/6.pdf>.
- » Cohn, C. (2005). *Antropología da criança*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor.
- » Cussiánovich, A. (2018). Aportes desde los movimientos sociales de niñas y adolescentes trabajadoras a la teoría y práctica emancipatoria con niñez. En S. Morales y G. Magistris (Eds.). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación (209-231)*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- » Fonseca, C. y Cadarello, A. (2005). Derechos de los más y menos humanos. En S. Tiscornia y M. V Pita (Eds.). *Derechos humanos, tribunales y policías en la Argentina y Brasil. Estudios de antropología jurídica*. (7- 40). Buenos Aires: Antropofagia.
- » Fournier, M. (2017). La labor de las trabajadoras comunitarias de cuidado infantil en el Conurbano bonaerense, ¿una forma de subsidio de “abajo hacia arriba”? *Trabajo y sociedad*, 28, 83-108.
- » García, A y Rosales, L. (2017). De madres cuidadoras a educadoras populares. *Voces en el Fénix*, 66, 152-156.
- » Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- » Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes: Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. España: Akal.
- » James A. y Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres: Psychology Press.
- » Jelín, E. (2017). La lucha por el pasado: cómo construimos la memoria social. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Jenks, C. (1996). *Childhood*. London: Routledge.
- » Leavy, P. (2014). La lógica del cuidado en estrategias sanitarias destinadas a la población materno infantil. *Século XXI, Revista de Ciências Sociais*, 4 (2), 242-268.
- » Liebel, M. (2016). ¿Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias Del Sur Global. *MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales*, 2 (5), 245-272.
- » Milsteins, D. (2006). “Y los niños, ¿por qué no?: algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños.” *Avá. Revista de Antropología*, N° 9, 49-59.
- » Morales, S y Magistris, G. (2018). *Niñez en Movimiento del Adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires. Ed. Ternura Revelde, Chirimbote, Editora el Colectivo.
- » Szulc, A. (2004). La antropología frente a los niños: de la omisión de las culturas infantiles. *VII Congreso Argentino de Antropología Social*, Villa Giardino, Córdoba, 25 al 28 de mayo. Publicación electrónica en CD.
- » (2019). Más allá de la agencia y culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuches. *Runa*, 40 (1), 53-63.

- » Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de las políticas educativas*. Buenos Aires: Centro Nacional de Información Educativa. Ministerio de Educación.

Página web consultada

- » Red Andando (2018). *Nuestras publicaciones. Andando centros educativos de educación popular*. <https://www.redandando.org/nuestras-publicaciones/>