

# Los pibes son de todos: territorios que se organizan en torno a la educación y los cuidados de las niñeces.

Canoves, Griselda, Davio, Silvina, De Luca, Liliana, García, Analía Paola y Telias, Aldana.

Cita:

Canoves, Griselda, Davio, Silvina, De Luca, Liliana, García, Analía Paola y Telias, Aldana (2024). *Los pibes son de todos: territorios que se organizan en torno a la educación y los cuidados de las niñeces*. 6tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/6jornadasinfancia/29>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/e2b/z2K>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:*  
<https://www.aacademica.org>.

Título: *Los pibes son de todos*: territorios que se organizan en torno a la educación y los cuidados de las niñas

Canoves, Griselda. UNLu. [cgzps@gmail.com](mailto:cgzps@gmail.com)

Davio, Silvina. UNLu [silvidavio@gmail.com](mailto:silvidavio@gmail.com)

De Luca, Liliana. UNLu. [lilianadeluca09@gmail.com](mailto:lilianadeluca09@gmail.com)

Garcia, Analía Paola. UNLu. Red Andando. [analiagar1976@gmail.com](mailto:analiagar1976@gmail.com)

Telias, Aldana. UNLu. [teliasaldana@gmail.com](mailto:teliasaldana@gmail.com)

## Eje 5: Derechos, democracias y desigualdades

El presente trabajo se inscribe en el proyecto de investigación “Análisis de las intervenciones de los equipos de orientación con niños y niñas en ámbitos comunitarios y escolares” (2021- 2024) del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, que tiene como objetivo conocer y analizar las intervenciones en la garantía del derecho a la escolarización obligatoria, de los equipos de orientación escolar y comunitarios que trabajan con los niños y niñas de Cuartel V - Moreno, Provincia de Buenos Aires.

Desde el año 2019 desarrollamos una investigación etnográfica, en seis Centros Comunitarios de la Red Andando<sup>1</sup>, y en las áreas de inspección de enseñanza de nivel primario y modalidades de Educación Especial y de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social<sup>2</sup>. Dicho enfoque, nos permite profundizar en el análisis de los sentidos y prácticas concretas y cotidianas (Guber, 2005), que se despliegan en Cuartel V en torno al derecho a la educación y escolarización (Levinson y Holland, 1996).

---

<sup>1</sup> La Red Andando (1993) está conformada por 16 centros comunitarios - distribuidos entre los partidos de Merlo - Moreno, seis de ellos, se ubican en Cuartel V. Todos han nacido de ollas populares entre 1980 y 2001. En terrenos propios y en vinculación con programas estatales nacionales y provinciales, diariamente realizan actividades de educación, cuidado y alimentación, a cargo de educadoras comunitarias - generalmente mujeres del barrio con diversos grados de formación-.

<sup>2</sup> Nos referimos a los/as inspectores en sus intervenciones específicas con Equipos de Orientación Escolar (Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social) y Atención Temprana del Desarrollo Infantil (Modalidad de educación Especial) pertenecientes a la Dirección de General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

En este trabajo, queremos analizar y reflexionar acerca del entramado organizativo singular de Cuartel V, en tanto territorio diverso y desigual, donde el derecho a la educación obligatoria se efectiviza en las difusas fronteras entre el sistema educativo y la educación comunitaria. En particular, nos interesa mostrar cómo se garantiza el derecho a la escolarización en una zona con una variada y profusa trama de organizaciones sociales.

### **La educación y los cuidados en el “Paraíso de lo Comunitario”<sup>3</sup>**

En el noroeste del partido de Moreno, segundo cordón del conurbano bonaerense, se encuentra la localidad de Cuartel V que, hasta mediados de 1970, tenía características netamente rurales. A partir de la década de 1940 diferentes empresas inmobiliarias efectuaron los primeros loteos populares; a fines de 1970 comenzaron a desarrollarse asentamientos de personas relocalizadas de villas de la ciudad de Buenos Aires (Oszlak, 2017) y a partir de 1980 se llevaron a cabo las primeras tomas de tierra. Las ocupaciones informales, el crecimiento poblacional y la autoconstrucción de viviendas en zonas carentes de infraestructura, servicios e instituciones, trajeron serios y constantes problemas para desarrollar la vida cotidiana, y particularmente para garantizar el cuidado y la educación de las niñas.

Esas condiciones, así como las escasas instituciones estatales y/o privadas, se constituyeron en motivos suficientes para que vecinos y vecinas con diferentes credos, ideologías políticas y nacionalidades, se juntaran a crear alternativas para *hacer el barrio*<sup>4</sup>. Svampa y Pereyra, 2003; Delamata, 2004; Merklen, 2005; entre otros, señalaron que las formas de acción colectiva de los sectores populares, entre la década de 1980- 2000, se encuadraron en un modelo territorial en el cual el barrio cobró centralidad como escenario de reivindicación y de inscripción social y política. Los trabajos de Gravano (1995; 2003) indican que el barrio es la unidad desde la cual se produce y reproduce la vida material, las identidades sociales y las representaciones simbólicas. Dicho enfoque, nos permitió conocer cómo desde fines de 1970, vecinos y vecinas, fueron construyendo una identidad comunitaria, que les

---

<sup>3</sup> Desde mediados de 1990, algunos investigadores denominan este territorio como el “paraíso comunitario”, suscitando el interés de numerosos científicos sociales que se vieron atraídos por ese denso entramado organizativo y de activa militancia” (Bonaldi y Del Cueto, 2007, p.8).

<sup>4</sup> Señalamos en *itálica* las frases y categorías enunciadas por los actores sociales con los que realizamos la investigación.

permitió planificar una “estructura de educación y cuidado” que desbordaba (y aún lo rebasa) los límites de lo barrial.

*Hemos sido madres de todos los hijos del barrio*<sup>5</sup>, expresa la colectivización de la crianza, el cuidado y la educación de los niños y las niñas, entendidos como una responsabilidad de *la comunidad*, posición que los y las movilizó a construir escuelas - comunes y especiales-, centros de salud de atención a personas con discapacidad, comedores comunitarios, plazas, espacios de género para fortalecer la crianza así como viabilizar la movilidad de las familias mediante la construcción de calles, veredas, el armado de una ambulancia y la creación de líneas de colectivos.

El concepto “comunidad” adquirió notoriedad en diferentes ámbitos, entre ellos el académico en las ciencias sociales, pero también en el debate de las políticas públicas, formando parte de las racionalidades políticas contemporáneas (De Marinis, 2010). Al referirnos a “comunidad” en Cuartel V lo hacemos en tanto categoría nativa, recurrentemente utilizada por distintos actores con quienes dialogamos, y vinculada por ellos a otras categorías: identidad, derechos humanos, organizaciones sociales, encuentro, necesidad, fraternidad, unidad, territorio, entre otros. Tales sentidos atribuidos a la comunidad guardan relación, en alguna medida, con la pertenencia o afinidad de algunos de los referentes de las organizaciones con la Iglesia Católica<sup>6</sup> y el peronismo<sup>7</sup>.

De este modo, la *construcción de la comunidad* en Cuartel V se relaciona con el trabajo en torno a los *problemas comunes, lo de todos, lo que consideraba la gente más importante para solucionar, vincular barrio con barrio* (Entrevista a referente histórico, 2021)<sup>8</sup>. Los referentes remiten a distintas *estrategias* basadas en la proximidad, el diálogo, la escucha, tanto para la construcción de espacios públicos e

---

<sup>5</sup> Frase enunciada por una vecina, docente y referente de la biblioteca popular barrial.

<sup>6</sup> Religiosos/as que adherían a los principios de la teología de la liberación, y más específicamente la Comunidad Eclesial de Base, destacando la dimensión espiritual de la comunidad.

<sup>7</sup> Particularmente tuvieron pregnancia los postulados de Comunidad Organizada del movimiento peronista, con la construcción de un “nosotros” vinculado a las ideas de ética y la justicia social según la noción de “comunidad organizada” (Perón, 1949)

<sup>8</sup> *Referentes históricos*, refiere, a los vecinos y vecinas que fundaron y/o participaron de dos de las estructuras organizativas más importantes de la zona: Consejo de la Comunidad (1986 - 1989) y la Mutual “El Colmenar” (1990- 2011).

instituciones, como en la organización de diferentes eventos significativos para los barrios, el festejo del día de la niñez, inauguraciones, aniversarios.

### **¿Cómo se efectiviza la educación obligatoria en la localidad de Cuartel V<sup>9</sup>?**

Levinson y Holland (1996) desde la antropología educativa distinguen la educación de la escolarización. La primera incluye las diversas formas en que los seres humanos transmiten, se apropian y transforman los saberes significativos y disputados en cada tiempo y lugar. La segunda hace referencia a una modalidad específica que adquiere lo educativo en determinados contextos socio-históricos.

En lo que respecta a la Argentina y de acuerdo a la Ley Nacional de Educación (LEN) vigente N° 26.206/2006 y su modificación a partir de la Ley 27.045/2014, la escolarización obligatoria comprende desde la sala de 4 años de la educación inicial hasta la educación secundaria. La obligatoriedad en el nivel primario se reconoce en la primera Ley de Educación N° 1420 de 1884, mientras que parte de la educación inicial, se define como obligatoria 109 años después, en la Ley Federal de Educación N° 24195/1993 (la sala de cinco años), y en el 2014 la sala de cuatro años.

En relación a la educación inicial, en Cuartel V, actualmente el 95% de los 278 niños que asisten a las organizaciones comunitarias, no han conseguido vacante en los jardines estatales públicos y/o privados. En la zona no hay ofertas destinadas al primer ciclo de la educación inicial (45 días a 2 años) a excepción de las nueve organizaciones comunitarias y tres Espacios de Primera infancia (EPI) – dependientes del municipio. En la localidad hay once jardines de infantes de gestión estatal, y de acuerdo a los datos suministrados por la inspección, en agosto del 2023, existía una lista de espera de 683 niños y niñas, para ingresar a las salas de 4 y 5 años.

Asimismo, la Escuela Especial de Cuartel V posee el Servicio de Atención Temprana del Desarrollo Infantil (ATDI) que trabaja con 28 niños y niñas en situación de discapacidad de 0 a 3 años de edad. Los Centros y/o los Servicios de ATDI dependen de la modalidad de educación especial siendo el inicio de la trayectoria educativa. Actualmente el total de la matrícula de la modalidad es de 392, la que se compone de 256 estudiantes en la sede de la escuela especial (Inicial, primaria y Centro de Formación Integral) y 136 incluidos en los niveles.

---

<sup>9</sup> En el marco de este trabajo vamos a focalizarnos en la educación inicial y primaria, pese a la obligatoriedad del nivel secundario.

Respecto a la educación primaria, en los últimos 10 años el crecimiento de la matrícula de este nivel fue del 50 %, y desde el 2019 se aumentaron en 38 las secciones del mismo; en las 12 escuelas primarias la matrícula actual es de 10.195 si bien todas las escuelas sumaron la figura de maestras de apoyo, la situación da cuenta de escuelas superpobladas donde las condiciones de escolarización son muy desfavorables para el acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias educativas (Terigi, 2009).

### **Miradas en torno a las articulaciones territoriales alrededor de la educación y los cuidados**

En la actualidad en Cuartel V, conviven decenas de organizaciones comunitarias - municipales, independientes, nucleadas en Redes y/o en Movimientos Sociales - que de manera complementaria entre sí y con instituciones u organismos del Estado municipal, provincial y nacional desarrollan acciones, programas y políticas públicas que contribuyen a la educación y los cuidados de las niñeces. Si bien, la estructura organizativa en torno a las niñeces se sostiene y pluraliza desde la década de 1980, y el Estado ha construido instituciones, el crecimiento poblacional nunca cesó desde 1970. Esta situación dificulta planificar alternativas que den respuestas a las necesidades y problemas vinculados a la educación y los cuidados. Tal como indican los datos educativos, en Cuartel V el derecho a la escolarización obligatoria continúa siendo un problema, que no solo se expresa por la insuficiencia de vacantes, sino, por las dificultades de acceso, movilidad y condiciones de hacinamiento que, en ocasiones inciden en la enseñanza y los aprendizajes.

En nuestros avances analíticos, la categoría de territorio nos permite comprender la dinámica de la organización barrial, poblada de tensiones, disputas, acuerdos y negociaciones, que lejos de considerarse un mero recorte geográfico, constituye un signo que se construye desde la diversidad de los códigos socioculturales donde se inscriben, y desde los puntos de vista de quienes lo interpretan (Echeverría y Rincón, 2000).

A partir de nuestros acercamientos al campo, observamos que, a lo largo de cuatro décadas, se desplegó una lucha y organización en el territorio para lograr que los niños y niñas pudieran estudiar. La falta de escuelas primarias es percibida por

las organizaciones y algunas familias, como uno de los máximos indicadores de vulneración de derechos de las niñas. Nuestros entrevistados, en reiteradas ocasiones narran *que mandar a los hijos e hijas a la escuela*, requiere que parte de la comunidad ponga en práctica “repertorios de acción colectiva” (Tilly, 2002) como la realización de movilizaciones, cortes de rutas, denuncias en los medios de comunicación y tramitación de recursos de amparo y/o demandas judiciales para crear escuelas y obtener vacantes.

*Nuestros hijos estudian como pollitos*, refiere una mamá, denunciando ante los medios de comunicación las condiciones de hacinamiento en que se transita la escolarización, luego de la finalización del distanciamiento preventivo social y obligatorio. En general, las familias advierten que muchos niños y niñas no aprenden (ni siquiera a leer y escribir) sin embargo, la escuela se percibe como la institución que todavía garantiza la adquisición de saberes que no se aprenden en las organizaciones comunitarias y que su certificación es necesaria para estudios posteriores y/o acceso a puestos de trabajo.

Sin embargo, encontramos que no se desarrollan los mismos repertorios de acción colectiva (Tilly, op.cit) cuando se vulnera el derecho a la educación inicial. Posiblemente esta diferencia se deba a que en la zona hay 15 organizaciones comunitarias, que realizan tareas de educación y cuidado destinada a niños y niñas entre 45 días a 5 años desde hace más de tres décadas. A partir de mediados de 1980, las primeras estructuras organizativas denominadas *ollas populares y comedores*, establecieron relaciones con diversos programas del Estado nacional, provincial, y municipal, cuyas exigencias estatales iniciales eran: la planificación de una propuesta de educación y cuidado; mejorar las prestaciones alimentarias y la infraestructura edilicia. Los discursos sobre las “necesidades infantiles” (Fraser, 1987) se constituyeron en una herramienta política en tanto instalaron un régimen de interpretación de las necesidades, y movilaron la construcción y ampliación de los edificios, gestionados a través de organismos o fundaciones nacionales e internacionales. Del mismo modo se formaron Redes<sup>10</sup> para acompañar los procesos

---

<sup>10</sup> En Cuartel V conviven organizaciones de la Red El Encuentro, la Red Andando y la Red de Apoyo Escolar.

organizativos de las mujeres que estarían a cargo de la educación y los cuidados de las niñeces. Desde entonces, la gestión de recursos fue consolidando una estructura barrial de educación inicial comunitaria que, a diferencia de los jardines de la zona, debido a la franja horaria extendida y a las dos o tres prestaciones alimentarias diarias, contribuyen a la organización social de los cuidados de las familias (Faur, 2014).

Desde el año 2011, a los Centros Comunitarios nucleados en Redes, se les adjudicó un número de CUE<sup>11</sup> (código único de establecimientos) que les permitiría completar los datos educativos en la libreta. De acuerdo al Decreto N° 1602/09, cada niño y niña debía tener la Libreta Nacional de Seguridad Social, Salud y Educación, para acceder a su cobro de la asignación familiar de ayuda escolar anual<sup>12</sup>, AUH (asignación universal por hijo<sup>13</sup>). El Estado, a través del Ministerio de Salud, de Educación y ANSES, por primera vez dejaba asentado que las organizaciones comunitarias formaban parte de la educación inicial y que su tarea no se restringía a acciones asistenciales. Como señalan Paura y Zibecchi (2014) en nuestro continente en las últimas dos décadas, las organizaciones sociales comunitarias han cobrado un papel central en la provisión de cuidados en contextos profundamente desiguales. Por otra parte, es preciso considerar la diversidad de formas que asume el cuidado infantil, como práctica social y cultural, y además, las representaciones que los agentes tienen en torno a los cuidados infantiles, el lugar que ocupa el cuerpo infantil y la atribución de responsabilidades (Guemureman, Colangelo, Caimmi y Varela, 2023).

En torno a las distintas representaciones, algunos agentes del sistema educativo refieren a ciertas *resistencias* de maestras del nivel inicial respecto de la articulación con *jardines comunitarios*, basadas en un *desconocimiento* del trabajo de los espacios y en algunos casos, en el convencimiento de que las organizaciones sólo efectúan tareas asistenciales, vinculadas a la *contención y la alimentación*. Sin

---

<sup>11</sup> Número que desde el estado, se adjudica a todas las instituciones escolares oficiales (públicas, privadas o de gestión social)

<sup>12</sup> Es un apoyo económico que perciben una vez al año las personas que reciben la AUH en edad escolar (desde los 45 días hasta los 17 años inclusive y sin límite de edad para hijos/as con discapacidad).

<sup>13</sup> Es un apoyo económico que le corresponde a la madre, padre, o titular con hijo a cargo. El adulto debe estar desocupado, o ser trabajador no registrado o sin aportes; trabajador de casas particulares; monotributista social y debe ser argentino, residir en el país y en caso de ser extranjero o naturalizados, debe tener como mínimo dos años de residencia. Los hijos e hijas, deben ser menores de 18 años, sin límite de edad, en caso de tener discapacidad y estar solteros.



embargo, debido a la falta de jardines de infantes, se vuelve necesario *trabajar con otros, en red, abrir la escuela, generar acuerdos y proyectos conjuntos*:

*“En Cuartel V, nos encontramos con varios jardines comunitarios, por suerte, porque la demanda de vacantes en los jardines no se cubría, aún hoy es un pendiente (...) Ese contacto nos permitió conocernos, ver qué teníamos para ofrecerle a las infancias, (...) lo importante era que íbamos a tratar de responder a las necesidades que tenían las infancias en cuanto a educación y atención primaria”* (Directora de Jardín de Infantes, Cuartel V)

Por su parte, las organizaciones sospechan del alcance educativo que tiene la escolarización en los niños y las niñas, debido a la discontinuidad de las clases y a las condiciones de hacinamiento. También, perciben que las escuelas *miran de manera distinta a los pibes y sus familias*, posicionamiento que, según las educadoras, convierten a las instituciones escolares en espacios expulsivos y estigmatizantes.

Del mismo modo, referentes comunitarios, resaltan una mirada inicialmente *“un poco prejuiciosa”* que los agentes escolares presentaban en torno a los centros comunitarios y que luego *“la escuela fue haciendo movimiento de apertura, creo también por las necesidades de la escuela y se dio cuenta que los centros comunitarios era una propuesta que funcionaba”* (Entrevista a integrante de El Arca, 2021). La ONG El Arca, desde mediados del 2010, construyó datos de seguimiento de las trayectorias de niños y niñas que transitaban por los centros comunitarios y encontraron diferencias en torno al desempeño del primer ciclo. Observaron que la repitencia del primer ciclo de la EPB era más alta en aquellos niños y niñas que habían transitado su educación inicial en los jardines de infantes públicos y/ privados, en relación con quienes asistieron a las organizaciones comunitarias. Estas diferencias las explican, porque *en los centros pasaban cosas que en la escuela por las condiciones que atraviesan no son tan frecuentes*: un conocimiento más cercano de las condiciones de vida de los niños y niñas, las reuniones entre educadoras y familias, la formación y estabilidad de educadoras, y el encuentro que se genera en los momentos de la comida, fueron centrales para que niños y niñas, fortalecieran el vínculo y la pertenencia a los centros comunitarios.

Asimismo, las familias de los niños y las niñas en edad escolar, perciben que las organizaciones comunitarias, además de la provisión de cuidados, ofrecen “experiencias formativas” (Rockwell, 2006), que complementan, enriquecen y fortalecen las trayectorias escolares, así como, las posibilidades de participación. Destacan, que los centros comunitarios, permiten que sus hijos e hijas *conozcan lugares y aprendan cosas que no podrían pagar o que el barrio no ofrece*: zumba, arte, cocina, realizar campamentos, viajes a Buenos Aires, a la Costa Atlántica, entre otras.

### **Los sentidos y las tensiones territoriales en torno a la educación y los cuidados**

El abordaje territorial de la organización de los cuidados y la educación abre interrogantes acerca de las relaciones y los modos en que los diferentes actores sociales con los que trabajamos, obtienen, distribuyen recursos, asumen tareas, atribuyen responsabilidades y formulan demandas frente a otros actores que intervienen con las niñas. Dicha perspectiva, problematiza aquellas posturas que consideran que para educar y cuidar a las niñas, basta con las instituciones o con redes personales; por el contrario, se requieren condiciones, recursos, actores e infraestructura, que faciliten el acceso y las condiciones mínimas para desarrollar ambas tareas (Santillán, 2018).

Comprender al cuidado desde la perspectiva de derechos requiere ponerlo dentro de un marco más general, como derecho humano fundamental, que reconoce la importancia de cuidar, ser cuidado y cuidarse, vinculado a la calidad de vida humana, y donde se entrecruzan derechos, desigualdades y política (Pautassi, 2007). A su vez, la efectivización del derecho por la educación, potencia a todos los demás, entre ellos al cuidado (Pautassi, 2011). Específicamente la LEN<sup>14</sup>, de manera transversal en sus artículos, tematiza el tema del cuidado en relación con los diferentes niveles, planteando la importancia de la participación, respeto a la diversidad, promoción de proyectos de vida, desarrollo de la conciencia de sí mismo,

---

<sup>14</sup> El documento Cuidados, de la colección derechos humanos, género y ESI, Ministerio de Educación de 2021, profundiza en esta relación.

del propio cuerpo y de las demás personas, de los distintos niveles de autonomía, entre otros aspectos, asumiendo una perspectiva integral de la formación.

Una tensión que observamos respecto al derecho a la escolarización es que la incertidumbre por la obtención de las vacantes, al igual que las dificultades del acceso a la salud y al transporte, suelen convertirse en situaciones que exacerban conflictos y enfrentamientos territoriales entre vecinos y vecinas. Particularmente, se manifiesta con virulencia, los usos que se asignan al clivaje étnico (nacional). Para algunas familias, la condición de ser hijos o hijas de migrantes, opera como un criterio de clasificación y discriminación. En términos sociopolíticos, el lugar de nacimiento se constituye en uno de los dispositivos de regulación de la población el cual es usado como argumento por las familias para exigir prioridad en la garantía de derechos por ser ciudadanos argentinos (Caggiano, 2019). Definir a los niños y niñas como migrantes paraguayos – aunque hayan nacido en Argentina – se constituye en un argumento para obturar el acceso a la ciudadanía. De acuerdo con Grimson, “la idea de segunda o tercera generación tiende a presuponer una continuidad identitaria entre padres, hijos y nietos. La identidad se portaría en la sangre. De ese modo, se postula la reproducción del estigma entre generaciones” (2011, p.40).

Otra tensión, se expresa cuando advertimos las discontinuidades en la articulación entre instituciones escolares y comunitarias para albergar la diversidad. Ante la necesidad de promover la inclusión para niños y niñas en situación de discapacidad que concurren a los servicios de ATDI, la articulación con los centros comunitarios depende de los lineamientos político educativos en diferentes coyunturas. “(...) *antes sí articulábamos, no me preguntes en qué momento cambió porque no sabría decirte, (...) pero después en algún momento nosotros ya no teníamos injerencia con ellos, no podíamos ingresar, hacer inclusión con los CDI, y solo jardines oficiales.*” (Entrevista a equipo de ATDI, 2022). Esta situación adquiere especial relevancia, ya que, por un lado, los centros comunitarios que tienen *grupos de maternal* son la única oferta educativa en el primer ciclo del Nivel inicial, y por otro, los niños y niñas con discapacidad que allí concurren no reciben el acompañamiento de la modalidad de educación especial. Pudimos observar que la inclusión relacionada con la discapacidad aparece en los centros comunitarios como una instancia más de hacer efectivo el derecho a la educación de las niñas, donde la

diversidad se manifiesta cotidianamente en múltiples situaciones, y son mirados como *otros nenes*. Aunque entre las educadoras, cuando incluyen niños y niñas en situación de discapacidad, se preguntan *si les estaremos haciendo perder el tiempo, si estaremos preparadas para esto o el temor a no estar haciendo las cosas bien, los diagnósticos no son impedimento a la hora de alojar a niños y niñas con discapacidad* (Registro de encuentro con educadoras, 2022).

### **Preguntas Urgentes.**

Si bien, a lo largo de cuatro décadas, se desarrollaron muchas acciones comunitarias para ofrecer una estructura de educación y cuidado, resultan insuficientes teniendo en cuenta que el crecimiento poblacional y demográfico no cesa desde 1950. En diálogo y en los márgenes del Estado (Das y Poole, 2008) parte de la comunidad de Cuartel V, abordó el trabajo con la niñez junto con los problemas de hábitat, transporte, género, discapacidad, alimentación, recreación, entre otros. Así, construyeron líneas de colectivos comunitarias, mutuales, plazas, viviendas, escuelas, bibliotecas, centros comunitarios y de salud, juegotecas, como manera de acceder al derecho a la ciudad (Harvey, 2014) y de dar respuestas comunitarias al cuidado y la educación integral de las niñeces.

Sin embargo, ante persistentes y nuevos problemas (aumento de consumo y venta de drogas, enfrentamientos por el acceso a la vivienda, aumento de la desocupación y la pobreza) y en el marco de la nueva gestión presidencial de extrema derecha que gobierna en la Argentina desde diciembre del 2023, nos preguntamos cómo impactará en la trama comunitaria. Varias educadoras manifiestan que *esta crisis es peor que el 2001*, y con mucha preocupación expresan, que *si vuelan los ministerios*, como le gusta decir a la nueva gestión, peligra el funcionamiento de todas las instituciones del Estado.

En el “paraíso de lo comunitario” organizaciones comunitarias e instituciones estatales han podido establecer acuerdos y negociaciones que facilitaron el entramado barrial e intersectorial para abordar problemas, y para crear proyectos que democratizaron el derecho a la escolarización y educación, la cultura, el ocio, la

alimentación, a la salud, movilizados por la idea de que los *pibes de Cuartel son de todos*. Sin embargo, algunos referentes consideran que en Cuartel V se está dando una *pulseada con otras lógicas y actores*. Advierten, que los procesos colectivos siguen en disputa y que hay que *hacer un esfuerzo grande porque el barrio sea un lugar transitable, amable, disfrutable, hay un esfuerzo grande porque hay procesos sociales, a los barrios populares los quieren condenar a una situación de precariedad y de hostilidad* (Fragmento de entrevista a referentes de ONG, 2021).

La acusación de que *caer en la escuela pública* implica no aprender, y la sospecha de que las organizaciones *son inexistentes o que malversan los recursos*,<sup>15</sup> sumado a la desarticulación del Estado Nacional, nos obliga a pensar cómo se sostendrá un entramado que no solo se complemente en la efectivización del derecho a la educación obligatoria, sino, al derecho a que la comunidad participe de diversas y plurales experiencias formativas que enriquezcan las trayectorias educativas quienes habitan Cuartel V.

---

<sup>15</sup> Desde el gobierno de la gestión presidencial de Mauricio Macri (2015-2019) y la actual gestión de Javier Milei, las escuelas públicas y las organizaciones sociales son blancos de sospechas y acusaciones en torno al desempeño de sus tareas y gestión de recursos. En el 2017, el presidente expreso en los medios de comunicación, que quienes no pueden acceder a la educación privada deben "caer" en la educación pública.

## Referencias bibliográficas

- Bonaldi, P y Del Cueto, C. (2007). *Los límites del barrio. Fragmentación, identidades y conflictos en dos barrios de Moreno*. [Presentación de ponencia]. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://cdsa.aacademica.org/000-106/245.pdf>
- Caggiano, S. (2019). Conjurar el accidente de nacer: Migración, población, nacionalidad y ciudadanía. En Revista Brasileira de Ciencias Sociais. Asociación nacional de Posgrado e Investigación en Ciencias Sociales. 34; 101, pp 1- 18.
- Das, V; Poole, D. (2008). El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas *Cuadernos de Antropología Social*, 27, 19-52. <https://doi.org/10.34096/cas.i27.4328>.
- Delamata, G. (2004), Los barrios desbordados. Las organizaciones de desocupados del Gran Buenos Aires, Buenos Aires, Libros del Rojas.
- Echeverría. MC, y Rincón, A. (2000). Ciudad de territorialidades. Polémicas de Medellín.Colombia. Centros de Estudios de Habitat Popular.
- Faur, E. (2014), El cuidado infantil en el siglo XXI, Mujeres malabaristas en una sociedad desigual, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Fraser, N. (1991). La lucha por las necesidades: Esbozo de una teoría crítica socialista feminista de la cultura política del capitalismo tardío. Debate Feminista, Del cuerpo a las necesidades, año 2, vol. 3, pp. 3-40.
- Gravano, A (1995). Hacia un marco teórico sobre el concepto de barrio. En: Gravano, A. (Comp.): Miradas urbanas - visiones barriales, diez estudios de antropología urbana en regiones metropolitanas y ciudades intermedias. Editorial Nordan, Montevideo; 255-286.
- (2003). Antropología de lo barrial: estudios sobre producción simbólica de la vida urbana. Buenos Aires: Espacio.
- Grimson, A. (2011), Dos equívocos sobre las migraciones. Revista Nueva Sociedad No 233, mayo-junio de 2011, ISSN: 0251-3552. [www.nuso.org](http://www.nuso.org).
- Guber, R. (2005). El Salvaje Metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el Trabajo de Campo, Buenos Aires, Argentina, Editorial Paidós.
- HARVEY, D. (2014), *Del derecho a la ciudad a la revolución urbana*, Madrid, Akal.
- Levinson, B. A. y Holland, D. C. (1996). The cultural production of the educated person: An introduction. B. A. Levinson, D. E. Foley and D. C. Holland (Eds.). *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*. Albany: State University of New York Press, pp.1- 56.

- Merklen, D. (2005), Pobres ciudadano. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983- 2003), Buenos Aires, Editorial Gorla.
- Oszlak, O. (2017), Merecer la Ciudad. Los pobres y el derecho al espacio urbano, Argentina, EDUNTREF.
- Pautassi, L. (2007). El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos. Serie Mujer y Desarrollo, N° 87. Santiago de Chile: CEPAL.
- (2011). Educación, cuidado y derechos - Propuestas de políticas públicas/ Education, care and rights - Public policy proposals. Revista SER Social, Brasília, v. 13, n. 29, p. 10-34, jul./dez. 2011.
- Rockwell, E. (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? .Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación Buenos Aires.
- Santillán, L. (2018). ¿La educación de los hijos no es asunto privado?: notas sobre la naturaleza abierta y relacional de la crianza y educación infantil en barrios populares del Gran Buenos Aires Papeles de trabajo sobre cultura, educacion y desarrollo humano; Lugar: Girona.
- Svampa, M. y Pereyra, S.(2003), Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras, Buenos Aires, Biblos.
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del desafío individual al desafío de la política educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Tilly, C. (2002). Repertorios de acción contestataria en Gran Bretaña: 1758- 1834. En Traugott. M. Protesta Social: repertorios y ciclos de acción colectiva. Barcelona. Editorial Hacer.