LA DEMANDA POR EDUCACIÓN DESDE EL ACTIVISMO SOCIAL Y POLÍTICO: UN ESTUDIO ANTROPOLÓGICO EN BARRIOS POPULARES DEL GRAN BUENOS AIRES, ARGENTINA (1985-2015)

The Demand for Education from Social and Political Activism: An Anthropological Study in Popular Neighborhoods of Greater Buenos Aires, Argentina (1985-2015)

LAURA SANTILLÁN*

Fecha de recepción: 15 de enero de 2025 – Fecha de aceptación: 15 de mayo de 2025

Resumen:

Este artículo propone analizar los procesos de organización social y política de iniciativas educativas sociocomunitarias que se desarrollan en barrios populares del Gran Buenos Aires, Argentina. El interés es documentar las condiciones materiales, sociales y cotidianas que configuraron los procesos de acción colectiva involucrados en las obras. El análisis se sustenta en el trabajo de campo histórico-etnográfico realizado por más de dos décadas en barrios populares de la zona norte del conurbano bonaerense. Es una anticipación hipotética del artículo que la emergencia y el sostenimiento de las iniciativas educativas populares en la zona del estudio, lejos de constituir un bloque de actuación homogéneo, sobresalen por el protagonismo de distintos actores sociopolíticos. Aludimos a actores que produjeron demandas en torno a la educación en distintas temporalidades y expectativas cambiantes de acuerdo a las relaciones con el Estado y las articulaciones colectivas logradas.

Palabras clave: educación comunitaria, activismo social y político, barrios populares.

Abstract:

This article aims to analyze the processes of social and political organization of socio-community educational initiatives that are developed in popular neighborhoods of Greater Buenos Aires, Argentina. The interest is to document the material, social and daily conditions that shaped the processes of collective action involved in the works. The analysis is based on the historical ethnographic fieldwork carried out for more than two decades in popular neighborhoods in the northern area of Greater Buenos Aires. It is a hypothetical anticipation of the article that the emergence and maintenance of popular educational initiatives in the study area, far from constituting a homogeneous block of action, stands out for the protagonism of different collective actors. We refer to actors who produced demands around education in different temporalities and changing expectations according to the relations with the state and the collective articulations achieved.

Keywords: community education, social and political activism, popular neighborhoods.

* Doctora en Antropología social. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, y CONICET. Directora del proyecto "Producciones sociales y políticas en torno al cuidado y la educación de niñas, niños y jóvenes y de la vida familiar: un abordaje antropológico en contextos atravesados por la pandemia" (FFyL, UBA). ORCID. 0000-0001-5626-3860. Correo electrónico: laursantillan@gmail.com

Introducción

En barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina, la educación de las generaciones más jóvenes ocurre con fuerte centralidad —como sucede en otros parajes y territorios— en los ámbitos domésticos y las instituciones pertenecientes al Estado. Sin embargo, en las zonas más internas de un conjunto de asentamientos informales, aún cuando no sea algo siempre perceptible, tiene lugar la presencia y el despliegue de iniciativas locales dedicadas a resolver la tarea escolar y educativa. Centros de *apoyo escolar*¹, *merenderos*² y *espacios culturales* son solo algunas de las actividades que —como veremos— responden a una heterogénea y diversificada trama de intervenciones sociales y políticas que se ha ido configurando a partir de la actuación de diversos sujetos colectivos.

En este artículo me propongo analizar los procesos de organización social y política de un conjunto de iniciativas que, ubicadas en barrios populares de la conurbación bonaerense, se plantearon una propuesta colectivizada de la educación y el cuidado infantil. El interés es poner de relieve las condiciones materiales, sociales y cotidianas que fueron configurativas de dichas obras. Siempre referenciada en el territorio en donde realicé mi indagación etnográfica en la zona norte del Gran Buenos Aires, la presencia de diversos actores nos permite reconocer un renovado campo social y político relativo a la educación. Este, como busco demostrar, sobresale por las formas singulares —y muchas veces diferenciales entre sí— en que estos sujetos colectivos llevaron adelante las iniciativas.

En Argentina, tal como sucedió en otros países de América Latina, en las últimas décadas actores colectivos vinculados con movimientos sociales populares han venido interviniendo de manera activa en el campo de la educación (Michi, 2010; Rodríguez, 2013; Villalobos & Parcerisa, 2023, Cabezas Bravo, 2023). Para la realidad de nuestro país, es el caso de movimientos de desocupados, de organizaciones territoriales y de aquellas vinculadas a la economía popular, los cuales, entre 1985 y 2015, a partir de impulsos específicos, generaron iniciativas autogestivas de escuelas o bien espacios destinados al apuntalamiento de la obligatoriedad escolar desde los márgenes de la misma (Elisalde & Ampudia, 2008; Michi, 2010, Santillán, 2012, 2019; Montero, 2018; Caisso, 2021; Palumbo, 2022). La educación, como exponen quienes protagonizaron las acciones, rápidamente se presenta como una dimensión estratégica en las luchas de estos movimientos y en la búsqueda del bienestar y la igualdad de la población por la que militan (Elisalde & Ampudia, 2008; Gluz, 2013; Rockwell, 2001).

Al compás de estos procesos, dentro y fuera de nuestro país, creció el número de investigaciones abocados al análisis de la relación entre movimientos sociales y educación. Tomada en conjunto, esta indagación ha producido avances significativos en lo que respecta a aspectos centrales de este tipo de iniciativas. En relación con las particularidades de las experiencias forjadas en Argentina, los análisis realizados permiten advertir el carácter centralmente urbano y de base clasista (movimientos de desocupados, trabajadores de empresas recuperadas, la economía popular) que asumió la emergencia de las iniciativas, así como su cualidad territorializada (Elisalde & Ampudia, 2008; Ampudia & Elisalde, 2015)³.

Desde la literatura producida también se ha podido advertir la disputa que estas iniciativas abrieron y aún abren con las relaciones de dominación y la articulación de intereses por fuera del sistema político institucional (Gluz, 2013). Los análisis también han develado la existencia de un “capital militante” entre quienes protagonizan las obras (Barilá & Amoroso, 2017; Vásquez & Vommaro, 2016). Al respecto, también han sido profusos los estudios centrados en las formas renovadas de sociabilidad gestadas desde las propuestas de los movimientos, sobre las cuales se ha resaltado su carácter horizontal e inclusor y la constitución de un campo renovado de “lo público no estatal” (Abritta, 2013; Baraldo, 2010). Este cambio hacia demandas más generales y marcos discursivos más amplios podría explicarse por la configuración de nuevas formas de politización de los movimientos sociales (Donoso, 2014, Cabezas Bravo, 2023).

En paralelo a estos avances, en la bibliografía sobre el tema, al menos en lo que respecta a algunos escritos, es posible asimismo identificar algunas constancias que nos hablan del modo en que, en definitiva, son comprendidas las modalidades de acción de las organizaciones populares en su generalidad y en particular en lo que respecta a la educación. Por un lado, no deja de llamar la atención el modo en que, en ocasiones, las experiencias son descritas como si los actores involucrados conformaran un bloque homogéneo y, cuando no, inerte a las transformaciones y fisuras internas. Por otro lado, un aspecto que sobresale es la inclinación a describir las iniciativas desde un análisis que insiste en plantearse en términos dicotómicos. Al respecto es representativo el debate acerca de la eficacia o el fracaso de las iniciativas en cuanto a sus logros en la “emancipación”, así como en lo

relativo a la autonomía de los procesos de representación política partidaria y del propio Estado. Asimismo, es posible advertir cómo muchos de los marcos interpretativos enfatizaron referencias relativas a la *cooptación*, la *ruptura* o la *institucionalización* de las organizaciones sin detenerse en los procesos continuos de recreación y reinención de las iniciativas.

Como bien exponen estudios dentro de la perspectiva antropológica, un aspecto a ser problematizado es el modo en que, en buena parte de la literatura –aunque no en toda–, se han analizado de manera dual las relaciones entre las iniciativas y la educación formal y el Estado (García, 2016; Caisso, 2021; López Fittipaldi, 2022), así como el alcance de la “participación” y los logros emancipatorios. Este enfoque oscurece el registro de las porosidades en esta relación y, cuando no, de mutua implicación. Por cierto, como bien exponen estudios en esta línea, no es posible comprender la generación de las propuestas educativas alternativas sin atender a la diversificación de las clases trabajadoras en las actuales economías capitalistas y la compleja relación con el conocimiento en estas condiciones (Rockwell, 2001).

Finalmente, sumado a estos aspectos, algo a resaltar es el escaso desarrollo que, dentro del campo de estudios de los movimientos sociales y la educación, han tenido las iniciativas destinadas a la infancia. En el caso que presento, además, aludo a experiencias que no necesariamente se encuadran en formas tradicionales –o esperables– de la acción política, aun cuando desde sus inicios sus protagonistas intervinieron activamente en la demanda y la disputa por garantizar el derecho de las niñas y los niños a ser cuidados y educados. En este marco de situación, y siempre en función del trabajo histó-

rico-etnográfico que llevo adelante desde hace más de dos décadas en la zona norte del Gran Buenos Aires, el propósito de este artículo es documentar las raíces colectivas de las acciones atendiendo no solo a las distintas participaciones que tuvieron lugar en un mismo territorio, sino también a las transformaciones e imbricaciones mutuas de acuerdo con el modo en que las personas involucradas fueron definiendo su actuación conforme a una serie de desplazamientos y lugares novedosos ocupados.

Es mi anticipación hipotética que la emergencia y el sostenimiento de las iniciativas educativas populares que conocí, lejos de constituir un bloque de actuación homogéneo, sobresalieron por la participación de diversos actores colectivos, los cuales protagonizaron distintas demandas, cambiantes en el tiempo. Aludo a experiencias que no constituyen necesariamente proyectos acabados, sino que, por el contrario, se caracterizan por su redefinición continua —es decir, no restringida a resultados predefinidos— generada en procesos que involucran distintos planos. Entre otros, me refiero a procesos que, gestados dentro del campo y la política popular, y desencadenados principalmente a raíz de las vicisitudes dadas en la vida en común, dieron lugar a una serie de demandas y acciones compartidas. Desde allí, quienes protagonizaron las obras —tornándose progresivamente en sujetos políticos— condujeron las iniciativas sobre educación y cuidado de los niños forjando, en el recorrido, sentidos propios y singulares.

Tal como pretendo fundamentar aquí, estas singularidades están asociadas a las formas específicas en que cada sector construyó sus visiones y vinculaciones con la educación formal y el Estado, siempre en función de los recursos

sociales y culturales que se reelaboran en el tiempo. Esto no implica descuidar las importantes imbricaciones e interdependencias entre estos actores, las cuales resultaron fundamentales en las experiencias y prácticas que se pusieron en juego. En los apartados que siguen me dedicaré a fundamentar, desde el registro etnográfico y diacrónico, estos procesos en sus distintas temporalidades y actores sobresalientes.

Diseño metodológico y perspectiva de análisis

El análisis que presento se llevó adelante desde una perspectiva antropológica y un enfoque histórico-etnográfico (Rockwell, 2009; Achilli, 2005). Dentro de esta mirada, sigo las propuestas teóricas y metodológicas construidas en el campo de la etnografía y la educación, y la etnografía de los procesos de construcción política (Rockwell, 2009; Shore, 2010), las cuales instan a atender el carácter procesual y siempre relacional de las prácticas bajo estudio. En términos conceptuales busco dar continuidad a la línea de trabajos que proponen abordar la educación tanto en sus modalidades escolarizadas como en la dimensión que atraviesa diferentes ámbitos de la vida social (Achilli, 2005; Neufeld, 2020). Para ello, me apoyo en los desarrollos centrados en los procesos de producción cultural y política de la vida social, con particular interés en aquellos que se detienen en la capacidad de apropiación activa de los sujetos (Rockwell, 2009; Grossberg, 2012) en procesos de construcción de hegemonía y contestación cotidiana (Roseberry, 2007) a partir de las movilizaciones y desplazamientos entre articulaciones y lugares heterogéneos que las personas realizan (Ingold, 2015).

En cuanto al diseño metodológico, los resultados que presento recuperan el trabajo de campo etnográfico realizado a lo largo de dos décadas (2001-2020) en la zona norte del Gran Buenos Aires. Dicho trabajo de campo tuvo lugar en dos etapas: una primera acontecida entre 2001 y 2008 en el barrio Reconquista⁴, y una segunda, entre 2009 y 2020, que tomó como referentes empíricos experiencias educativas desarrolladas en el barrio Arroyo 1⁵, en la zona norte del distrito de Tigre.

En ambas etapas, el proceso de trabajo de campo antropológico combinó observación participante con entrevistas en profundidad. En cuanto a la observación participante, a lo largo de las dos décadas de indagación etnográfica sostenida, incluí diversos eventos de la cotidianidad de las organizaciones comunitarias (la labor cotidiana con las infancias, reuniones de equipo de trabajo, asambleas), así como de la dinámica barrial (juntas vecinas, festividades, la vida ordinaria). En lo que refiere a las entrevistas, estas fueron realizadas siguiendo los aportes de la perspectiva biográfica (Bertaux, 2011). A lo largo de los años entrevisté a voluntarios sociales, los cuales, en la mayoría de los casos, al momento en que los contacté ya no se encontraban trabajando en las iniciativas que habían gestado. A estas entrevistas se sumaron las realizadas a los militantes políticos, algunos de los cuales continuaban sus tareas en el lugar. Finalmente, fueron centrales las entrevistas que realicé, a través de los años, a pobladores de los barrios que fueron foco de la investigación.

En relación con la reconstrucción de los procesos que relataré en los siguientes apartados, no puedo soslayar los intercambios y las conversaciones informales que establecí con voluntarios, responsables de los espa-

cios educativos y educadores comunitarios a lo largo del tiempo. También el análisis se sustenta en la indagación de fuentes secundarias, que implicó el análisis de documentos de diverso tipo, gestados tanto a nivel estatal como por parte de las propias organizaciones.

En términos analíticos, en las distintas etapas de trabajo de campo, la unidad de indagación elegida fue el recorte de la vida cotidiana. Desde este he buscado recuperar de manera sostenida los contenidos históricos que otorgan sentidos específicos a los procesos sociales más generales (Cragolino, 2006; Rockwell, 2009). Según entiendo, este aspecto se tornó fundamental en virtud de documentar las prácticas cotidianas y los sentidos construidos por los protagonistas de los procesos que analicé, lo que dio lugar a la comprensión en profundidad de las dinámicas locales en sus relaciones con procesos de mayor generalidad y en sus continuidades y transformaciones a lo largo del tiempo (Rockwell, 2009).

Siguiendo estos planteos, el recorte de la dimensión cotidiana articula con el interés por el registro de la historia. Específicamente aludo a una historia ligada con la propuesta de recuperar una perspectiva “desde abajo” y que buscó develar los actores, los procesos y las relaciones sociales por los cuales se recortó el problema de análisis (Thompson, 1992). Con esta definición de historizar el “presente etnográfico” aludo a la opción teórico-metodológica de indagar los procesos sociales –que ya vienen siendo– desde los cuales problematizar el carácter natural de las categorías y atributos tal como se presentan en la “realidad” de nuestro objeto de indagación (Neufeld, 1997, Cragolino, 2006; Rockwell, 2009). Esto implica hacer visibles y legibles los sentidos que adquieren en la actua-

lidad de nuestro objeto de estudio las huellas que ha dejado el curso de la historia.

La historia, parafraseando a Edward Thompson, es la disciplina del contexto y el proceso (Neufeld, 1997). De acuerdo con ello, el escrito se organiza tomando como base las temporalidades que, según identifiqué, son configurativas de los procesos educativos comunitarios acontecidos en los barrios en donde investigué. En relación con el territorio en que me centro se trata de una trama diacrónica constituida por tres etapas⁶. Lejos de establecerse *a priori*, el recorte en dichos períodos surge de la reconstrucción realizada desde la indagación etnográfica y se sustenta en la centralidad en que en cada etapa tuvieron actores y procesos determinados. No es parte de mi interés sostener fronteras taxativas entre los lapsos de tiempo, ni respecto a los sujetos colectivos que se menciona en cada uno, pero sí reconocer el peso diferencial de influencia y protagonismo que voluntarios sociales, militantes políticos y pobladores tuvieron en cada fase.

El relato de los procesos recupera, fundamentalmente, la experiencia referida de las personas que entrevisté. Al respecto, entiendo los actos de “nombrar” y “recordar” como prácticas socialmente construidas y sustentadas en una memoria que concibo como “colectiva” porque trata de hechos, prácticas, valores, experiencias y condiciones de vida que se han compartido en un tiempo y espacio determinado (Grossberg, 2012). En paralelo, es una reconstrucción de los procesos que implica imprevisibilidad, conflicto y dinámica, y que no se reduce solo a reconstruir “el pasado en el presente”, sino que elabora “efectos de sentidos” sobre la situación de cada cual, tornándose así en una herramienta relevante para las preguntas de investigación.

La demanda por educación y la actuación del voluntariado social (1985-1995)

En Argentina, la escolarización constituyó de manera temprana una preocupación política vinculada al Estado. La Ley N° 1.420 de 1884 (conocida como la Ley de Educación Común), estableció la obligatoriedad y la gradualidad de la educación primaria, con la pretensión de abarcar a toda la población. Si bien las primeras décadas del siglo XX destacan por la importante expansión que alcanza la escolarización formal básica⁷, también se caracteriza por su marcada tendencia hacia la pretensión de homogeneización y normalización de una nación forjada por la presencia del mestizaje y las poblaciones migrantes. En Argentina, desde los momentos inaugurales del sistema educativo, la relación entre las mayorías populares del país y la escolarización formal ha sido compleja. Es una relación conflictiva que ha persistido a lo largo de todo el siglo XX y ha implicado —junto con la gradual expansión de la educación secundaria y la inicial— formas variadas de estigmatización y exclusión para los sectores subalternos. Llegados al siglo XXI, los procesos de estigmatización y exclusión se profundizan en virtud de las medidas neoliberales que se implementaron en nuestro país desde mediados de los años setenta, ochenta y noventa. Este proceso de exclusión se materializa de diversos modos: en la persistencia y la racialización de la diversidad y de la desposesión económica de las poblaciones populares (nacionales, indígenas y migrantes) (Puiggros, 2003; Neufeld, 2020).

En estas décadas, de 1970 a 1990, se produjeron en la Argentina cambios estructurales que modificaron las relaciones de fuerza en menoscabo —nuevamente— de las clases populares. El nuevo patrón de acumulación

del capital, sustentado en la desindustrialización, la estratificación salarial y las transformaciones de los modos de intervención estatal, produjeron importantes secuelas en las poblaciones y en áreas estratégicas, tales como la salud y la educación (Hintze, 2006). La quita del gasto estatal en educación vino a completar el proceso de franco deterioro que había producido la dictadura civil-militar (1976-1983) en la enseñanza pública a través del no sostenimiento de los edificios escolares y las proscripciones producidas sobre el currículo y los contenidos. En las últimas décadas del siglo XX, las escuelas, las familias y los barrios transitan experiencias muy vívidas del deterioro en las condiciones para el desarrollo del trabajo, la vida y la reproducción cotidiana. Sin embargo, las medidas políticas y económicas regresivas no dejaron inertes a las clases sociales desposeídas ni a las acciones de sujetos colectivos en cuanto a la demanda por la educación de los niños.

El retorno de la democracia en Argentina, en 1983, encuentra a los barrios populares bonaerenses en franca precarización, con huellas palpables de la desocupación, la fragmentación salarial y la profundización del proceso inflacionario que transita la economía en esos años (Andrenacci, 2002). En la zona norte del Gran Buenos Aires, se extiende el número de asentamientos de las clases populares a través de la ocupación masiva de tierras en terrenos fiscales y/o privados, generalmente no aptos para el hábitat⁸. Un aspecto básico, como la alimentación, comienza a ser una necesidad acuciante y generalizada entre las familias, que se intenta resolver a partir de iniciativas de comedores escolares⁹ y ollas populares que, progresivamente, comienzan a organizar grupos de vecinos.

Estos tiempos son instancias en las cuales en los barrios populares se revitalizan la presencia y el trabajo territorial de actores que sobresalen –entre otras cuestiones– por no ser sus pobladores, ni residir en forma permanente en ellos. Por cierto, años previos al golpe de Estado civil-militar (1976), grupos políticos partidarios, organizaciones políticas armadas¹⁰, militantes sociales y cuadros seguidores de la teología de la liberación¹¹ fueron protagonistas de una serie de iniciativas tendientes a la colaboración y la resolución de problemas acuciantes de las clases sociales económicamente desposeídas, para lo cual era un eje central el ingreso en las villas y los barrios (Nicolau, 2013). Ahora bien, hay que decir que, a diferencia de esta experiencia de fines de los años sesenta e inicios de los setenta, quienes ingresan en los años ochenta y a lo largo de los noventa a los barrios populares exaltarán la definición “no política” de las acciones¹², como también la visión “política” pero “no partidaria”, tal como lo desarrollaremos.

En el barrio Reconquista, uno de los asentamientos que comprende mi trabajo de campo, en el distrito de Tigre, el trabajo social fue encaminado principalmente por numerosos grupos de laicos pertenecientes a la Iglesia católica (Santillán, 2012). Esta acción implicó de manera muy central la creación de espacios destinados a apuntalar la escolaridad de los niños. Silvia¹³, una mujer profesional, con títulos de posgrado en su haber y voluntaria de una reconocida parroquia porteña, no titubeó en el momento en que comenzó a ofrecer ayuda a los niños para la realización de las tareas escolares utilizando, para ello, todo tipo de espacios dentro del barrio, incluyendo su automóvil personal¹⁴. Estas acciones fueron congregando a más niños, por lo que se trasladaron al domicilio particular de un grupo de sacerdotes que se instala a vivir en el barrio, influidos, entre otras

vertientes, por las directrices de la teología de la liberación y la proclama sacerdotal tercermundista conocida como “opción por los pobres”¹⁵.

Para quienes intervinieron en las acciones, algo muy palpable era el modo altamente dificultoso y complejo en que los chicos del barrio transitaban su escolaridad básica. Un hecho frecuente —y no resuelto en el tiempo para numerosas camadas de estudiantes— era que muchos de los niños y las niñas del barrio dejaban de asistir a la escuela por períodos prolongados en el tiempo, cuando no la abandonaban de manera definitiva. Así me lo relató Silvia cuando la entrevisté:

En ese momento los cayetanos [por la congregación católica] empezaban a tener inserción en el barrio. Bueno, empezamos a charlar con ellos sobre cuáles eran las necesidades. Estaban preocupados por los chicos que habían terminado la escuela primaria, en esa época era el 7º grado, qué hacer con ellos porque giraban por todo el barrio, no hacían nada, bueno decían que cuidaban a los hermanitos, lamentablemente, todas estas historias típicas. Y entonces empezamos a ver la posibilidad de tener cursos de formación profesional. Pero también estaba el problema de los chicos que no estaban en la escuela porque había mucho abandono. Y si estaban, a muchos les iba mal, repetían una y otra vez, o faltaban por muchos días. Ahí surgió la propuesta del apoyo escolar. Empezamos en la casa de los curas y si estaba ocupada, ¡usaba mi auto! Fueron los chicos del fondo, ¡lo contenta que estaba Olguita la primera vez que se sacó un diez! Lo que luchamos con el mapa de la Argentina (se ríe al recordarlo) (entrevista, diciembre 2001).

En el barrio Reconquista, el apuntalamiento a la escolaridad básica comienza a ser una preocupación que gradualmente se va imponiendo como tema prioritario, no solo en la agenda de los voluntarios no residentes en el barrio, sino también entre clérigos y feligreses que venían interviniendo en el marco de las acciones de la

congregación que se ancla allí y que, por cierto, se caracterizaba por intervenir en problemáticas ajenas a la infancia (tal como la capacitación laboral en jóvenes). La iniciativa de levantar centros comunitarios de “apoyo escolar” va constituyéndose en un modo de influir en la escolarización formal que se replica y sostiene en muchos otros asentamientos ubicados en el Gran Buenos Aires, como también fuera de él¹⁶.

La propuesta educativa de “apoyo escolar” por fuera de la escuela se estructuró, en el barrio Reconquista, en base a un conjunto de procesos que se vinculan según el modo en que voluntarios y feligreses del barrio construyeron sus visiones y relaciones con respecto al Estado y a la educación formal. Por un lado, aun cuando se insistiera en el carácter “no político” de las acciones, prontamente los voluntarios externos a los barrios comenzaron a intervenir en esferas diversificadas de la vida de los pobladores, intervenciones que implicaron la disputa y la generación de demandas, principalmente hacia el Estado (Santillán, 2012). Paralelamente, desde distintas agencias estatales (entre ellas la Secretaría de Desarrollo Social provincial) se comenzó a delegar funciones a estos referentes. Ejemplo de esta intervención fue la gestión masiva de los documentos nacionales de identidad que las voluntarias de Cáritas llevaron adelante con la ayuda de las pobladoras y a partir de la cual un número importante de niños y adultos obtuvieron por vez primera su certificación de nacimiento:

Yo: ¿Usted, Esther, se acuerda de esa campaña?

Esther: Sí, yo me acuerdo bien. Por ejemplo, yo le iba a buscar a la gente que Silvia tenía anotada para que vayan a sacarse los documentos, yo salía a recorrer.

Yo: ¿El barrio?

Esther: Claro, ella me daba las direcciones y los nombres y yo los iba a buscar. Y la gente me avisaba: “ahora voy o esperame que voy con vos” o algo así. Y ella me anotaba en un papel los nombres de la gente para ir a buscarlos, porque había que salir a buscar a la gente. Imaginate lo que fue eso, cientos de chicos que no tenían el documento en el barrio. Había chicos de 12 años, de 8, de 6, tanto que iban al *apoyo*, como fuera de él... Chiquitos de edad no había muchos, para ellos había tiempo [se ríe al recordarlo]. Hicimos más de 270 documentos, imagínese (Esther, pobladora del barrio, entrevista, marzo 2005).

En cuanto a la escolarización, si bien en un primer momento las estrategias llevadas adelante con los niños sobresalen por ensayar propuestas de trabajo muy heterogéneas, progresivamente las y los voluntarios van consolidando una serie más o menos delimitada de rutinas que buscaban revertir las dificultades en la escolaridad. En ocasiones se convocaron a maestros titulados, o bien a estudiantes de los magisterios, quienes pusieron en juego estrategias de trabajo y metodologías muy cercanas a las utilizadas en la escuela. Sin embargo, una serie de discusiones e intercambios al interior de la iniciativa van conduciendo a la necesidad de encontrar propuestas pedagógicas con formatos alternativos a la escuela común. En esta búsqueda fue fundamental la articulación que los centros fueron concretando entre sí y a partir de la cual se constituyeron las “redes de apoyo escolar”¹⁷.

En 1989, en el barrio Reconquista tiene lugar el primer encuentro entre apoyos escolares que funda la Red de Apoyos Escolares (RAE), aún en vigencia. El espacio de la red se tornó crucial en relación con los debates que, de manera progresiva, se fueron generando acerca de cómo encarar una propuesta de trabajo resolutiva de las dificultades sociales escolares que

presentaban las chicas y los chicos. Es una discusión que se concatena directamente con las visiones que los centros de apoyo escolar van forjando en torno a la escuela: la escuela común es cuestionada en tanto modelo histórico de exclusión y desestimación de las diversidades culturales y sociales.

En ese proceso de cuestionamiento y construcción de una propuesta alternativa, los voluntarios van transitando, a la vez, el hecho no necesariamente previsto de constituirse en “maestros”. Mientras que en algunos casos acotados la experiencia promueve la inserción de algunos educadores de base en el magisterio, en muchos otros se trata de la generación de acciones que se construyen en el día a día, por fuera de los carriles de la instrucción formal. Esto no implica que de a poco los voluntarios organizados a través de la RAE comiencen a organizar de forma colectiva y autogestiva capacitaciones en temas pedagógicos y sociales.

En ese camino, los centros transitan un proceso tendiente a la construcción identitaria de las experiencias que pendula entre la decisión de constituirse como formas “alternativas” o “complementarias” a la escuela. Es un debate y discusión que atravesará por años y permeará a las formas de trabajo en cada uno de los centros sociocomunitarios. De forma tendencial, la posición que ganará terreno será la de pensarse y proponerse (los apoyos) como “complementarios” a la escuela, lo que no va a anular el empeño de alcanzar una forma de trabajo que no repita el mismo esquema de esta tradicional institución¹⁸.

Una salida a esta discusión será anclarse –en ocasiones tímidamente, en otras con más fuerza– a los ideales forjados dentro de la tradición de la

“educación popular”. En ese acercamiento, un hecho crucial será la articulación que los centros de apoyo más antiguos establecerán –siempre dentro del espacio de la RAE– con acciones provenientes de otras iniciativas ideológicas y políticas, las cuales complejizarán el escenario diversificado de propuestas escolares por fuera de la escuela. Y al respecto, tal como desarrollaremos en el próximo apartado, en nuestra zona de estudio el involucramiento de actores relacionados con el movimiento estudiantil y la propuesta autonomista respecto del Estado en acción política definirá el rumbo de muchos de los acontecimientos.

La actuación de militantes y movimientos políticos en las propuestas escolares y educativas (1995-2005)

En la zona Norte del Gran Buenos, los voluntarios pertenecientes a la Iglesia católica no han sido los únicos actores colectivos que se insertaron de manera plena para desarrollar acciones en los barrios. Será el lugar también de la militancia proveniente de los movimientos sociales y las organizaciones políticas (en principio no partidarias). Así, una cualidad que se va advirtiendo es la centralidad que comienza a asumir el barrio como escenario para un sinfín de intervenciones sociales y políticas. Si bien en la Argentina, el *barrio* ha constituido históricamente un ámbito altamente significativo para la reproducción de la vida y la sociabilidad entre los sectores populares, la desocupación y el corrimiento del Estado de sus funciones tradicionales contribuyó a la revitalización de este espacio como un ámbito privilegiado donde disputar una serie de demandas y resolver la reproducción cotidiana (Grimson et al., 2009;

Manzano, 2013; Santillán, 2012).

En el caso del barrio Arroyo I, en el distrito de Tigre, las experiencias comunitarias de “apoyo escolar” –a diferencia del barrio Reconquista– tendrán como principales protagonistas a jóvenes pertenecientes a movimientos sociales y agrupaciones políticas que comienzan a realizar un trabajo sostenido en las zonas más postergadas del área metropolitana bonaerense. En la realidad de este asentamiento, ubicado a 40 km de la Ciudad de Buenos Aires, a mediados de la década de 1990, jóvenes provenientes de universidades públicas¹⁹ ingresan al barrio y se organizan en grupos para trabajar en él. En las discusiones internas que llevan adelante las y los jóvenes –así como ocurrió en los movimientos sociales ligados al problema de la desocupación y la vivienda– el barrio se torna central como ámbito para la práctica militante:

Éramos un grupo de estudiantes que, a la vez, militábamos en distintos espacios políticos, la mayoría autonomistas. Estábamos influidos por la concepción de una construcción colectiva y política horizontal, del tipo que planteaba Negri (Toni) o Holloway (John), así veíamos el asunto en ese momento. Lo primero que hicimos fue abrir un centro educativo y acompañar a los pibes del barrio en tareas escolares. También se fueron sumando vecinos. Todo era muy de abajo, se trató de una militancia muy centrada en el barrio, territorial. Éramos casi todos estudiantes de Filosofía y Letras y Sociales, de la UBA. Hicimos de todo: comedor comunitario, merendero, biblioteca popular, huerta, hasta una cancha de fútbol. Teníamos una idea de militancia muy alejada de lo estatal, al menos así fue al comienzo (Marcos, militante estudiantil, entrevista, 2012).

En el caso puntual de este y otros movimientos estudiantiles, se trata de un modelo de acción política y militante que recuperó, entre sus principales estandartes, la irrupción en 1994 del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México, así como el Movimiento Sin Tierra

en Brasil y el propio movimiento de desocupados y piqueteros en Argentina²⁰. Desde allí, un rasgo que diferenciará nodalmente las iniciativas provenientes de estos grupos de jóvenes a las llevadas adelante por el voluntariado (tanto católico como laico) será la inquietud por dar “contenido político” al “trabajo social”²¹. Junto con ello, desde un comienzo los jóvenes se empeñarán en forjar una forma de acción política construida desde una visión “autonomista” respecto del Estado. En las experiencias de los estudiantes universitarios, algo que va a sobresalir es una definición del trabajo territorial que busca resaltar su no vinculación –cuando no separación– con las esferas estatales (locales y nacionales)²².

En relación con esta visión de la política “no partidaria” (y autonomista del Estado), los estudiantes de manera progresiva comienzan a insertarse en una serie de acciones que busca resolver de lleno algunas vicisitudes en el barrio. En un inicio, el objetivo central es lograr la confianza de los pobladores, para pasar luego a establecer relaciones estrechas. Los jóvenes participan colaborando en distintas problemáticas en el asentamiento y se vinculan para ello con vecinos que venían, a la vez, organizándose en el proceso de urbanización barrial. Las relaciones que los estudiantes estrechan con algunos referentes barriales serán centrales en una serie de circuitos de sociabilidad que se prolongan en el tiempo y que –tal como han registrado también otros estudios– se constituyen como centrales en la formación política de los militantes autonomistas (Cura, 2014; Vásquez & Vommaro, 2016; Barilá & Amoroso, 2017).

La etapa de trabajo que sigue inmediatamente a la inicial es la creación de espacios destinados a la educación y recreación de las niñeces. Los jóvenes definirán a este espacio

como “educativo” y facilitador de un propósito más amplio: fomentar la participación de la comunidad en su conjunto. En simultáneo, los estudiantes, al relevar las duras condiciones en que los niños y adolescentes transitaban su escolaridad, proponen el centro educativo como un espacio abierto a la participación social y –cuando no– al involucramiento político de los vecinos. Una serie de acciones serán fundantes en la búsqueda de captar el interés de los pobladores: a las actividades con los niños se suman talleres de murga, grupos de mujeres, feria de ropa y huerta comunitaria.

En cuanto a la creación de los centros de apoyo escolar, los estudiantes fundamentarán sus acciones abriendo una disputa y un debate más radicalizado con la escolarización formal que el que habían establecido los voluntarios laicos y religiosos. Serán ellos –y en otros asentamientos los militantes de otros numerosos movimientos sociales– quienes lleven la delantera en la intención de tomar el programa de la *educación popular* como forma de evitar replicar el modelo de la escuela²³. Niños y niñas, entre 6 y 13 años, comienzan a acercarse a los centros ubicados en locales propios o cedidos a los estudiantes por los vecinos durante dos o tres veces a la semana, a contraturno de la escuela y por tiempos variables.

En el trabajo con los niños, los estudiantes transitan distintas etapas, pasando de una preocupación por la resolución de las tareas escolares a la programación de actividades lúdicas y ligadas al arte, y a la formación política. Los estudiantes, al igual que los voluntarios vinculados con la Iglesia católica, vivirán el proceso –no necesariamente previsto por ellos– de constituirse en *maestros*. En simultáneo, llevarán a cabo la experiencia de enseñar con los

recursos propios (en casi todos los casos son cursantes regulares de carreras universitarias, que en ocasiones cuentan con formación pedagógica). En las acciones, un punto de inflexión será el ingreso a la Red de Apoyos Escolares y Atención de las Infancias de la cual, como expuse previamente, participan otros militantes y los voluntarios vinculados a la Iglesia.

El trabajo conjunto produce un largo camino formativo (tanto para los estudiantes como para el resto de los voluntarios) y también efectos no previstos. Al respecto, algo inesperado es el hecho de que, de manera progresiva, el sostenimiento de las acciones fue requiriendo la necesidad de recursos económicos. Y más allá de la larga tradición —al menos para algunas iniciativas de base— de contar con donaciones de particulares u otros, el Estado comienza a constituirse en un horizonte de posibilidad muy central al respecto. De manera escalonada, lo que incluye álgidas discusiones internas, los estudiantes autonomistas comienzan a asumir subsidios y ayudas de financiamiento, en su mayoría proveniente de agencias estatales²⁴.

Si bien la recepción de los recursos no implicó necesariamente la imposición de programas y planificaciones estatales, sí reorientó algunas aristas de las propuestas originarias de los estudiantes. Pues, en función de los subsidios que se reciben, algunos centros comienzan a contar con la posibilidad de pagar al menos una fracción de salario a quien lleve adelante la tarea de “educar” y para ello era necesario cumplir algunos requisitos. Aunque no se trata de tener un título habilitante, sí comienza a ser condición cumplimentar capacitaciones y contar —por ejemplo— con disponibilidad de tiempo.

En ese sentido, algo que comienza a complejizarse es el interés político de los estudiantes de que los pobladores integren las iniciativas. Si bien uno de sus postulados era que los espacios que abrían “sean de la comunidad” y “estén a su cargo”, eran contados los pobladores que intervenían en las acciones emprendidas. Y aún más difícil era el hecho de que se concretara el anhelo de que estos gestionaran los espacios educativos y comunitarios que la militancia estudiantil impulsaba y abría. En distintas ocasiones, los jóvenes estudiantes discutirán abiertamente estrategias en función de apelar a “la participación comunitaria”. En conjunto, esto no implica que los jóvenes dejen de persistir en su tarea y se involucren —desde los ideales de la participación social— en la resolución de las problemáticas que se acrecientan en los barrios, como la situación de familias migrantes, familias sin techo y niños acarreado problemas de salud y alimentación.

Entrando al nuevo siglo, un viraje que se produce es que los grupos de jóvenes estudiantes orientan sus acciones hacia la creación de propuestas destinadas al nivel medio de educación. Se trata del levantamiento en el barrio Arroyo I —como ocurrió en muchos otros asentamientos del Gran Buenos Aires y otros puntos del país— de los *bachilleratos populares*²⁵ como forma alternativa a la escuela secundaria común. En relación con la construcción de este espacio —ahora sí de abierta disputa con la escuela formal (García, 2016; Caisso, 2021; López Fittipaldi, 2022)—, los estudiantes continúan con acciones ligadas a los niños (con mayor y menor regularidad). En ese marco, al igual que los voluntarios ligados con la Iglesia católica, se van constituyendo en referentes importantes para los niños y las familias, al

promoverse como mediadores en la relación de muchos vecinos con la escuela y/o al arribar a resoluciones concretas relacionadas con las trayectorias escolares de los niños. A la vez, la presencia y las acciones de estos militantes –del mismo modo que sucedió con los voluntarios– produjeron efectos no necesariamente previstos y/o que se concatenaron con procesos locales que detallamos a continuación.

La demanda por educación y la actuación de los pobladores (1985-2015)

La presencia de los militantes y voluntarios en los procesos de organización de los centros de apoyo escolar no implicó la ausencia de la participación activa de los pobladores de los asentamientos en donde centré la investigación. En la Zona Norte del Gran Buenos Aires, la actuación de los vecinos se enlazó con la de los voluntarios y activistas externos, aunque también se concretó con importante autonomía. Por un lado, en la generación de las iniciativas que estuvieron a cargo de los voluntarios y militantes, los pobladores desempeñaron un papel crucial. En los barrios Arroyo I y Reconquista, aun cuando la delantera de las acciones de apoyo escolar estuvo a cargo de los grupos “externos”, las bases de posibilidad de las iniciativas involucraron de lleno a las vecinas y los vecinos (Santillán, 2019). Los pobladores no solo otorgaron legitimidad a las obras enviando –de hecho– a los niños a los centros, sino que fueron protagonistas de prácticas muy concretas.

En el caso del barrio Reconquista, ninguna de las obras emprendidas por los cuadros de base de la Iglesia externos al asentamiento se dieron aisladas de una serie de acciones que, con anterioridad, venían realizando los vecinos, central-

mente pobladoras mujeres. Estas, de manera anticipada, venían realizando un trabajo territorial (pastoral y de asistencia en su pertenencia a la Iglesia católica) que facilitó la construcción del tramado barrial que retoman los voluntarios que no residían en el barrio. A la vez, las y los pobladores, en su totalidad, venían desarrollando una serie de acciones colectivas en procura de organizar la urbanización de los asentamientos. Las tomas masivas de tierras, así como ponen de manifiesto la desarticulación que muchos hombres y mujeres ya experimentaban como clase proletaria tras el último gobierno de facto, también son elocuentes para reconocer la capacidad de estos mismos sujetos de llevar adelante formas de acción colectiva²⁶ (Cravino, 2007; Manzano, 2012; Santillán, 2012).

En el marco de la organización de los asentamientos, si bien los vecinos utilizaron los contactos que voluntarios, feligreses y –sobre todo– clérigos tenían con agencias estatales para demandar la solución de problemáticas ligadas al hábitat (regularización dominial, tendido de la luz eléctrica, el trazado de las calles), también se valieron de los espacios que se generaban desde afuera para tomar posición en lo relativo a la educación de los niños. Siempre tomando como referencia el barrio Reconquista, en las reuniones vinculadas con “la lectura de la biblia”²⁷ y/o “las reflexiones para matrimonios”, los vecinos avanzaron en la discusión de experiencias acotadas y transitorias en el tiempo –pero no por ello menos relevantes– en relación con la niñez²⁸. A la vez, en el devenir de los hechos, los pobladores identificaron muy rápido el papel de los espacios comunitarios, no solo respecto de la necesidad urgente de apuntalar la escolaridad, sino también como ámbitos en los cuales mantener a los niños fuera de los peligros de “la calle” cuando los progenitores

—incluidos en algún trabajo formal— cumplían su jornada laboral. Por tanto, en las juntas y reuniones vecinales comenzó a hacerse explícita la demanda por gestar espacios destinados a la infancia (cuando no, una nueva escuela para el barrio).

Ahora bien, junto con estos eventos, en el barrio Reconquista, así como también en Arroyo I, hoy por hoy hay muestras claras de una serie de iniciativas destinadas a la escolaridad y la atención de los niños que —de manera plena— están a cargo de los pobladores. Pues, aun cuando militantes y voluntarios fomentaban la participación de los vecinos en las obras que ellos mismos generaban, en el devenir de los sucesos algo no necesariamente previsto fue que las y los pobladores abrieran espacios propios. Como veremos, el levantamiento de estas acciones cobra sentidos singulares de la mano de los vecinos, igual como son particulares las relaciones que los referentes locales tejen —en función del sostenimiento de las iniciativas— con el Estado y la educación formal.

En los barrios Arroyo I y Reconquista, un número acotado —pero no por ello menos significativo— de hogares asumen sentidos más colectivizados que el estrictamente “familiar” (Santillán, 2014). En estos espacios a cargo de las vecinas y los vecinos, decenas y en ocasiones cientos de niños, dispuestos en mesas grupales, completan sus deberes escolares. Es común que los chicos, además, recibían un refuerzo alimentario (que consiste en una infusión y un alimento seco para el desayuno y/o la merienda) y participen en actividades de juego, aspectos que alcanzan a niños de muy corta edad²⁹. Si bien, en la Argentina, la crisis de 2001 fue un escenario crucial que impulsó la generación de estas iniciativas, muchas de las experiencias plantean una historicidad a más largo plazo.

María, Etelvina, Gladys, todas vecinas del barrio Arroyo I, se proponen diariamente, con los recursos a mano, ayudar a los niños a completar los deberes que solicita la escuela. Si bien ninguna de ellas finalizó los estudios secundarios —y a duras cuentas los primarios— son expeditivas al momento de otorgar a los niños acompañamiento en la realización de las tareas y el estudio de los exámenes. En las experiencias a cargo de estas vecinas —y otros vecinos, principalmente jóvenes del barrio— el propósito de abrir un espacio de apoyo escolar tiene líneas de continuidad con lo realizado por los voluntarios y militantes (de hecho, es usual que los vecinos los mencionen como ejemplo de sus luchas por “sacar a los chicos adelante”). Sin embargo, a la vez, son acciones que cobran sentidos propios:

“Lucero” comenzó en la cocina de mi casa. En ese momento, con un grupo de vecinas, veíamos la necesidad de los chicos. Estábamos en plena crisis del 2001, en las casas no había para comer. Los chicos estaban todo el día en la calle, a la escuela muchos no iban. Cuando sos del barrio, sabés de las necesidades. Entonces abrimos el apoyo [escolar] en dos turnos. Desde que lo abrimos, los chicos que vienen a la mañana reciben el desayuno calentito y almuerzan, los que vienen a la tarde, almuerzan y luego meriendan. Los que somos del barrio sabemos de las necesidades. También de lo que les pasa a muchos chicos en la escuela. Algunas escuelas van bien, pero en de a poco fuimos incluyendo actividades, arte, deporte. Recibimos mucha ayuda de los vecinos y vienen voluntarios a dar talleres (Gladys, entrevista, barrio Arroyo I, septiembre 2019).

Los pobladores a cargo de las iniciativas barriales son contundentes en su crítica hacia los establecimientos escolares a los que asisten los chicos. En concreto, se trata del cuestionamiento a las formas de enseñanza de algunos docentes y los modos en que se relacionan con los estudiantes y las familias. Sin embargo, a

diferencia de los voluntarios y militantes, mantienen una gran valoración de la educación formal (a la que pudieron ir por escasos años, o bien la han transitado con dificultades). En sintonía con ello, a contrapartida de los centros organizados por los voluntarios externos, desde las visiones de los pobladores no se explicita la intención de que los espacios que sostienen se constituyan en formas de trabajo alternativas a la escuela, lo cual no quita que construyan posicionamientos muy críticos hacia la misma.

En el caso de los pobladores, la demanda por una educación “de calidad” –y atenta a la diversidad– tendrá lugar a través de acciones intersticiales y cotidianas, pero que, a la vez, cobran mucha contundencia por cuanto se sostienen a partir de la relación directa que estrechan con los establecimientos a los que asisten los niños. Es usual que vecinos y vecinas se acerquen sin demasiado aviso a las escuelas de sus barrios y soliciten el encuentro con autoridades y maestros planteando “su punto de vista” con respecto a una serie de dificultades: entre ellas, la exclusión de algunos niños en proyectos escolares y/o programas gubernamentales (por condición migrante, falta de documentación, falta de “presencia” de los padres, según lo solicita la escuela).

En estas audiencias improvisadas que se generan en las oficinas de los directivos, los referentes barriales suelen demostrar una importante capacidad para neutralizar algunas decisiones de la escuela (cambios de turnos, inclusión de los chicos en algún programa específico, el pase de escuela). Junto con ello, es frecuente que los referentes barriales se dediquen a disuadir a los padres de algunas posturas asumidas ante la escuela (por ejemplo, que concedan su visión ante algún reclamo de las instituciones o que cambien de parecer). Estas

acciones, que parecieran caracterizarse por su intermitencia en la planificación y la articulación (orgánica), son prácticas muy concretas –y, cuando no, efectivas– que realizan los vecinos a cargo de los centros de apoyo escolar y merenderos del barrio.

Por cierto, otra intermediación de las organizaciones populares con la escolaridad está dada por la influencia que ejercen o intentan ejercer los referentes en los comportamientos parentales. Es decir, en las acciones diarias que estos pobladores llevan adelante, son muy frecuentes las ocasiones en las cuales aconsejan a los padres de los niños –sus propios vecinos– sobre cómo deberían encaminar las relaciones con la escuela. Se trata de recomendaciones que los referentes realizan intentando instruir a los padres sobre lo que serían las formas ideales o correctas de interactuar con la escuela. Muchas veces, estas instrucciones tratan de resolver lo antes posible conflictos concretos que se desencadenan con los maestros y directivos de la escuela a la que asisten los niños. En otros casos, los consejos trascienden el plano estratégico y convenido con los padres para pasar de lleno al terreno de la modelación y el disciplinamiento de los comportamientos. Un punto importante a señalar es que, aún cuando los referentes barriales comparten las mismas condiciones de clase de sus vecinos, en el derrotero de su tarea comienzan a construir un estatus diferencial. En esta construcción coadyuva, además, el hecho de que los referentes, en su tarea de estar a cargo de un centro comunitario, empiezan a participar en reuniones y circuitos de sociabilidad muy diferentes al resto de sus vecinos. Las y los educadores sociocomunitarios no solo son convocados a las reuniones “barriales” que organizan los gobiernos municipales, sino también a capacitaciones y reuniones que fomentan diver-

sas agencias y organismos dentro y fuera del Estado (Santillán, 2014).

Progresivamente, en los barrios populares de la Zona Norte —como ocurre en otros enclaves urbanos—, los grupos de vecinos a cargo de merenderos y apoyo escolar fueron abriendo espacios para los niños de más corta edad, en la franja etaria reconocida como “primera infancia”. Algunas de estas iniciativas que pude seguir están ligadas también a las propuestas de cooperativas que surgen del plan gubernamental “Argentina Trabaja”³⁰. Las cooperativistas, pobladoras de los barrios, muchas de ellas de edades jóvenes, protagonizan las acciones destinadas a las infancias que van desde los meses de edad a los 5 años. Un rasgo que sobresale es que muchas de ellas ya constituyen las primeras camadas de los egresados de los bachilleratos populares que se abrieron en los asentamientos. En relación con estas iniciativas tiene lugar un abanico amplio de acciones destinadas al propósito de acompañar y apuntalar a las familias en la crianza de sus hijos. Hoy por hoy, centros de desarrollo infantil, jardines comunitarios y espacios que organizan los vecinos son escenarios a los cuales llegan —y también se resignifican— algunas orientaciones más generales destinadas al trabajo con los chicos.

La emergencia de estas iniciativas se concreta antes que termine el primer decenio de la década de 2000 y cuenta como contexto el arribo de gobiernos que llevan adelante aumentos progresivos en la inversión pública general, y en la educativa en particular, con las que se da a ver un Estado más presente³¹. Tal como exponen otros estudios, las organizaciones sociales que venían resistiendo al modelo neoliberal tendrán una lectura diferencial de estos cambios políticos, lo que produce una realineación de algu-

nas de ellas a esta tendencia política. Un efecto de ello, además, será la articulación con ciertos sectores de las organizaciones sindicales y ciertos partidos políticos. En los hechos, nada quita que se siga trabajando en relación con la garantía de derechos, ya sea de las infancias como de quienes llevan adelante el trabajo diario en las organizaciones y, al respecto, la segunda década del siglo XXI se destacó por la demanda por el reconocimiento estatal y salarial del trabajo comunitario por parte de quienes integran las organizaciones de base.

Conclusiones

En este artículo me propuse analizar la emergencia de un conjunto de iniciativas destinadas a la educación y el cuidado de las infancias en barrios populares del Gran Buenos Aires. Como devela el registro realizado, la demanda por el derecho a la educación, en paralelo a las gestiones más formalizadas del Estado, congrega a actores de la sociedad civil que han desplegado acciones a lo largo de diversas temporalidades. En relación con las iniciativas ubicadas en la Zona Norte de la conurbación bonaerense, la emergencia de los espacios, lejos de un protagonismo unívoco, se gestó al calor del derrotero de sujetos colectivos diversificados.

La historia, como especificó Edward Thompson (1992), es proceso y contexto. En lo relativo al contexto, cuando nos adentramos en las características de las iniciativas fue relevante avanzar en las condiciones materiales y sociales que han sido configurativas de las obras, tal como también lo ha sido la diversidad de intervenciones. En el territorio en el cual llevé adelante la investigación, la actuación de voluntarios sociales, militantes políticos y pobladores/

as no puede escindirse de una serie de circunstancias políticas y económicas vividas en la historia reciente de la Argentina. El contexto de crisis marcado por la dictadura militar y la implementación de las medidas de orientación neoliberal son el trasfondo del deterioro pronunciado de las condiciones de vida de vastos conjuntos de la población, que repercutió en la educación y el cuidado de las infancias.

Ese mismo contexto sentó también las bases de la actuación de distintos referentes colectivos dentro del campo popular. Sin embargo, a diferencia de otros análisis, considero que sus acciones no han sido meras respuestas defensivas a los distintos ciclos de crisis, que incluyen la del año 2001. Tal como pone al descubierto el análisis, cada actor colectivo gestó sentidos propios en torno a la demanda de la educación que rebasa cualquier tentación de circunscribir las obras a respuestas paliativas. La gestión de la propuesta educativa cobró sentidos singulares conforme a las expectativas y relaciones que cada colectivo entabló con la educación formal y el Estado.

A la vez, aun teniendo en cuenta estas singularidades entre los distintos actores involucrados, es posible identificar aspectos en común. Uno a destacar es el modo en que todas las actuaciones se sustentan en una larga historicidad vinculada con las luchas populares, y que son recuperadas de manera activa. Son parte de ese repertorio que va concatenando a los distintos colectivos el programa de la educación

popular y la lucha por la emancipación forjada a lo largo del tiempo en América Latina y en la cual sobresale la resistencia de los Sin Tierra y Sin Trabajo, así como los movimientos autonomistas. Las experiencias que reconstruí me permiten advertir las imbricaciones que estrecharon los diversos colectivos y que implicaron aprendizajes mutuos e influencias.

Como expuse, a contrapartida de la insistencia por parte de algunos análisis que buscan exaltar la “coherencia” de las propuestas educativas alternativas, las iniciativas que seguí no se destacan por constituir proyectos necesariamente acabados ni mucho menos definitivos, sino, más bien, por su redefinición continua. Hablo de una construcción sostenida que se produce en base a decisiones que se van configurando entre aquello que se afirma y también lo que es transitorio, y cuya base son las vicisitudes gestadas en la vida en común, que implica una continua tensión entre condicionamientos y márgenes de maniobra.

Las experiencias que seguí, en tanto iniciativas provenientes del campo popular, se establecen en relación con recorridos no previstos y su configuración se debe, en gran medida, a la convergencia de demandas comunes y a construcciones que se realizan y logran en el derrotero de la marcha, pero no en el vacío, sino en procesos activos de apropiación de conocimientos culturales heredados y reinventados.

Notas

¹ En referencia al trabajo que realizan organizaciones sociales y grupos de vecinos con el fin de ayudar a los niños y las niñas del barrio para completar la tarea que solicita la escuela, juntándolos en domicilios particulares y/o edificaciones que las asociaciones consiguen.

² Se llaman *merenderos* a los espacios comunitarios en donde se ofrece a los chicos, a la salida del horario escolar, una copa de leche.

³ Esto no implica desconocer la fuerza que, de manera progresiva, adoptaron experiencias inscriptas en el escenario rural, siendo elocuentes las iniciativas gestadas desde el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE) (Michi, 2010; Giarraca & Levy, 2004).

⁴ El barrio Reconquista se ubica a 30 km de la ciudad capital y lo habitan 45.000 personas. Su poblamiento aconteció a través de distintas etapas: mientras que entre las décadas de 1950 y 1960 la población se establece a través de la compra de terreno loteado, entre las de 1980 y 1990, en un porcentaje significativo, el poblamiento tiene lugar por medio de la ocupación de terrenos fiscales y privados. Es importante aclarar que los nombres de este barrio y de Arroyo I fueron cambiados con el fin de preservar la identidad de quienes fueron nuestros entrevistados.

⁵ El barrio Arroyo I, a 40 km de la ciudad capital, se funda en la década de 1950. Entre los años sesenta y setenta crece su población debido a su cercanía a importantes fábricas. Dicho crecimiento se duplica en los años ochenta y noventa a través de la ocupación de terrenos. Al igual que el barrio Reconquista, carece de red de agua corriente y cloaca, y, en un alto porcentaje, la población depende de subsidios del Estado o de trabajos ligados al cuentapropismo.

⁶ Como dará cuenta el análisis, el inicio de la temporalidad del título del artículo, el año 1985, alude al momento en que en los barrios que investigué comienza la actuación de los voluntarios sociales, mientras que el año 2015 marca el cierre de nuestra reconstrucción, con la asunción de Mauricio Macri, de centro derecha, en la presidencia del país, lo que implicó un cambio de signo político respecto de los gobiernos kirchneristas que estuvieron en el poder entre 2003 y 2015.

⁷ Es una ampliación que dejó afuera a las poblaciones indígenas, al igual que a camadas de niños de las familias criollas y de los gauchos errantes, sobre las cuales se generaban pocas expectativas en cuanto a las posibilidades de “civilizarlas”.

⁸ Es un proceso de asentamiento que, a la vez, se concatena con la ubicación —en estas mismas décadas— de los lujosos condominios cerrados que comienzan a expandirse en la Zona Norte y a ser habitados por parte de las élites (Girola, 2005). En este punto debemos decir que un rasgo de la zona de nuestro estudio es la pronunciada polarización social, puesto que frente al asentamiento de amplios conjuntos poblacionales con alto poder económico se concretan otros cuyo acceso de derechos se encuentra severamente cercenado.

⁹ La implementación de la copa de leche o el comedor en la escuela es temprana en la Argentina, aunque en las décadas de 1980 y 1990 se extiende de manera generalizada a casi todos los establecimientos ubicados en los barrios populares.

¹⁰ Entre las cuales se destaca la organización Montoneros y el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP).

¹¹ En relación con el trabajo realizado en los barrios se destaca el Movimiento de Sacerdotes del Tercer Mundo o “curas villeros”.

¹² Esta definición no se contrapuso al hecho recurrente —aunque no generalizado— de que entre las filas de estas organizaciones se encuentren ex miembros de las organizaciones políticas y armadas de la década de 1970, quienes, en el retorno de la democracia, encauzaron su participación en los barrios integrando nuevas asociaciones bajo la forma jurídica de organizaciones no gubernamentales (ONG).

¹³ Durante el trabajo de campo, entre 2001 y 2004, entrevisté a Silvia en tres ocasiones; en todas ellas las conversaciones fueron grabadas.

¹⁴ Estas acciones tienen lugar en 1985 y se corresponden con la ayuda sostenida que los voluntarios externos ofrecen tras la histórica inundación del 31 de mayo a raíz del caudal importante de lluvia caída en pocas horas.

¹⁵ Hacia fines de los años ochenta varios de estos sacerdotes quedarán ligados a la llamada teología de la cultura, cuyos sustentos se forjan en la reunión que el Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM) realiza en 1989 en Bogotá y que presenta una propuesta tendencialmente menos combativa que la teología de la liberación.

¹⁶ Además de Buenos Aires, la presencia de los “apoyos escolares” tuvo lugar tempranamente en los barrios de la periferia de las ciudades de Córdoba y Santa Fe.

¹⁷ En relación con la experiencia de la Zona Norte del Gran Buenos Aires, se trata de la Red de Apoyos Escolares (RAE), que se forma en 1989, y la Red Diocesana de Apoyo Escolar (RADI), que surge años después. Ambas redes aún están en vigencia y sobresalen por el reconocimiento que alcanzaron y la fluidez en sus diálogos con el Estado. Ambas redes han sido congregadas a mesas de concertaciones que organiza el Ministerio Nacional de Educación. En el Gran Buenos Aires son significativas también redes como Encuentro y Andando, las cuales, junto con las anteriores, conforman el espacio Interredes (red de redes de centros comunitarios).

¹⁸ La Red de Apoyos Escolares generará dos publicaciones: una de alfabetización, *Las aventuras de Tomás*, a cargo de la lingüista Ana María Borzone, y otra propuesta para Matemática del primer ciclo.

¹⁹ Principalmente se trató de alumnos cursantes de las carreras de humanidades y sociales de la Universidad de Buenos Aires, que encaminan la iniciativa de manera autónoma a la universidad. En ninguno de los casos los jóvenes residían en el barrio ni en asentamientos de la zona. En su mayoría provenían de la Ciudad de Buenos Aires y pertenecían a las llamadas clases medias.

²⁰ En paralelo al nuestro, diversos estudios han profundizado acerca de las incidencias de estos movimientos en la militancia social, estudiantil y política en torno a la educación (Gluz, 2013; Cura, 2014; Caisso, 2021; López Fittipaldi, 2022).

²¹ Esta cuestión la ha trabajado en profundidad la antropóloga Felisa Cura (2014).

²² Como exponen otros autores, es una forma de activismo de

matriz autónoma que se destaca por la búsqueda por quebrar con los estilos partidarios, el rechazo a vincularse con el Estado y la adopción de la horizontalidad como dinámica dentro de las decisiones (Cura, 2014; Vázquez & Vommaro, 2016).

²³ Se tratará del desarrollo –más y menos sistemático– de actividades que buscan recuperar los aportes del pedagogo Paulo Freire, sobre todo la concepción de la educación como encuentro dialógico y horizontal.

²⁴ Ejemplo de esta asistencia por parte del Estado es el Programa Social de la Familia Bonaerense “Eva Perón”, creado por el Decreto N° 1.685/1992, Ministerio de Salud y Acción Social. También están los programas “Jardín Maternal”, “Casa del Niño” y “Centro de Atención Integral”, pertenecientes a la entonces Secretaría Ejecutiva del Consejo Provincial de la Familia y Desarrollo Humano y que, posteriormente, en 2009, constituirá el Programa de Unidades de Desarrollo Infantil. Asimismo, son relevantes en la época los programas de ocupación transitoria, entre ellos el Programa Trabajar, implementado desde 1995, y el Programa Jefes y Jefas de Hogar Desocupados, de 2002, los cuales pedían una organización social como responsable de la ejecución y la gestión de la contraprestación requerida.

²⁵ En referencia a la iniciativa educativa destinada a la formación en el nivel medio y que se instituye por fuera de la escuela secundaria estatal con base en el paradigma de la educación popular.

²⁶ Las tomas masivas de tierras que tienen lugar desde la década de 1980 no solo incluyeron modalidades de resistencia frente a la

represión de las fuerzas de seguridad, sino también distintos niveles de participación de los pobladores, estrategias asociativas para la obtención de servicios e instancias colectivas para la reivindicación de la tierra (Cravino, 2007).

²⁷ Las cuales, en relación con la infusión popular en la Argentina, se bautizaron “mateadas”.

²⁸ En el barrio Reconquista, la creación de un campo de deportes –centrado sobre todo en la práctica del fútbol– para aislar a los niños y adolescentes del problema de la droga es ejemplo de estas iniciativas locales.

²⁹ Una tendencia en estos últimos años es la emergencia de iniciativas destinadas a la franja etaria que va de los 45 días a cinco años, etapa que distintos organismos (sobre todo internacionales) se esmeraron en llamar “primera infancia”.

³⁰ El programa estatal “Ingreso Social con Trabajo, Argentina Trabaja” se crea en 2009 durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner y establece la creación de cooperativas de trabajo destinadas a obras públicas de infraestructura local y dirigidas a personas sin ingreso, ni otras prestaciones estatales.

³¹ Aludo específicamente a la asunción a la presidencia de la nación en 2003 de Néstor Kirchner, del partido Frente para la Victoria, quien gobierna hasta 2007. Le sucede Cristina Fernández de Kirchner (2007-2012), con lo que se instituye el ciclo denominado Kirchnerismo. Este se destacó por la implementación de políticas públicas tendientes a garantizar derechos en diversas dimensiones de la salud, la educación, el trabajo y el género.

Referencias bibliográficas

Abrittä, A. (2013). Educación popular en organizaciones sociales: Consideraciones sobre los Bachilleratos Populares, el Programa de Alfabetización “Encuentro” y el Plan de Finalización de Estudios (FinEs 2) en la provincia de Buenos Aires. En L. Rodríguez (Dir.), *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina* (pp. 139-156). APPEAL.

Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.

Ampudia, M. & Elisalde, R. (2015). Bachilleratos populares en la Argentina: Movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. *Polifonías*, 7, 154-177.

Andrenacci, L. (2002). *Cuestión social y política social en el Gran Buenos Aires*. Universidad Nacional de Sarmiento.

Baraldo, N. (2010). Educación en y desde los movimientos sociales: ¿Nuevo objeto y nuevos abordajes en educación? *Cuadernos de Educación*, 8(8), 165-176.

Barilá, M. I. & Amoroso, A. (2017). Prácticas de participación política: Experiencias de socialización de jóvenes en la “nocturna”. *Praxis Educativa*, 21(1), 22-34. doi: 10.0.74.193/praxiseducativa-2017-

Bertaux, D. (2011). El enfoque biográfico: su validez metodológica,

sus potencialidades. *Acta Sociológica*, 1(56), 61–93. <https://doi.org/10.22201/icipys.24484938e.2011.56.29458>

Cabezas Bravo, D. (2023). Educación popular en Chile (2011-2021): Desde el encontrarse hasta la construcción de soberanía educativa. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 29, 21-47. <https://doi.org/10.25074/ptr.v0i29.2297>

Caisso, L. (2021). “Una escuela como ésta”: *Etnografía de experiencias educativas en un movimiento social*. Miño y Dávila.

Cragnolino, E. (2006). Recuperar la historia: Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(1), 101-121.

Cravino, C. (2007). Resistiendo en los barrios: Acción colectiva y movimientos sociales en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Cura, F. (2014). De militar los barrios a militar el Estado: Etnografía sobre modalidades de acción política, formación de militancias y compromiso político juvenil en Argentina. *Antípoda*, 20, 49-71.

Donoso, S. (2014). *La reconstrucción de la acción colectiva en el Chile post-transición: El caso del movimiento estudiantil*. CLACSO.

- Eisalde, R. & Ampudia, M.** (Eds.) (2008). *Movimientos sociales y educación: Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Libros.
- García, J.** (2016). Bachilleratos populares y Estado: Relaciones complejas y dinámicas. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, 21, 25-46.
- Giarracca, N. & Levy, B.** (Comps.) (2014). *Ruralidades latinoamericanas: Identidades y luchas sociales*. CLACSO.
- Girola, F.** (2005). Tendencias globales, procesos locales: Una aproximación al fenómeno de los conjuntos residenciales con seguridad de la región metropolitana de Buenos Aires. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 43, 1-24.
- Gluz, N.** (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: Experiencias educativas de movimientos sociales*. CLACSO.
- Grimson, A., Ferraudi Curto, C. & Segura, R.** (Comps.) (2009). *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*. Prometeo.
- Grossberg, L.** (2012). *Estudios culturales en tiempo futuro: Cómo es el trabajo intelectual que requiere el mundo hoy*. Siglo XXI.
- Hintze, S.** (2006). *Políticas sociales argentinas en el cambio de siglo: Conjetura sobre lo posible*. Espacio.
- Ingold, T.** (2015). Contra el espacio: Lugar, movimiento, conocimiento. *Mundos Plurales*, 2(2), 9-26
- López Fittipaldi, M.** (2022). *Movimientos sociales y educación. Un análisis antropológico de experiencias socioeducativas emergentes en contextos de desigualdad social*. Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Manzano, V.** (2013). *La política en movimiento: Movilizaciones colectivas y políticas estatales en la vida del Gran Buenos Aires*. Prohistoria
- Michi, N.** (2010). *Movimientos campesinos y educación: El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Montero, V.** (2018). Movimientos sociales y consecuencias político-institucionales: Del movimiento universitario 2011 a la Reforma en Educación Superior. *Persona y Sociedad*, 32(2), 46-68. <https://doi.org/10.11565/pys.v32i2.232>
- Neufeld, M. R.** (1997). Acerca de antropología social e historia: Una mirada desde la antropología de la educación. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología*, 17.
- _____ (2020). *Políticas sociales y educativas entre dos épocas: Abordajes histórico-etnográficos de la relación entre sujetos y Estado*. Universidad de Buenos Aires.
- Nicolau, A.** (2013) Educación popular, educación de adultos e historia reciente en la Argentina de la década de 1970: La campaña de alfabetización crear. En L. Rodríguez (Dir.), *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. APPEAL.
- Palumbo, M.** (2022). La construcción de la subjetividad colectiva de los/as trabajadores/as de la economía popular en el discurso pedagógico de la CTEP. *Polis*, 21(62), 142-162. <http://journals.openedition.org/polis/2168>
- Puiggrós, A.** (2003). *Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.
- Rockwell, E.** (2001). Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. *Educação e Sociedade*, 33(120), 697-713.
- _____ (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodríguez, L.** (Dir.) (2013). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. APPEAL.
- Roseberry, W.** (2007). Hegemonía y el lenguaje de la controversia. En M. Lagos & P. Calla (Comps.), *Antropología del Estado: Dominación y prácticas contestatarias en América Latina* (pp. 117-137). PNUD.
- Santillán, L.** (2012). *Quiénes educan a los chicos: Infancia, trayectorias y desigualdad social*. Biblos.
- _____ (2014). La educación y el cuidado infantil en experiencias comunitarias: Un análisis antropológico. *Educação, Sociedades e Culturas*, 41(4), 91-108.
- _____ (2019): "Nuestro norte son los niños": Subjetividades políticas y colectivización del cuidado infantil en organizaciones sociales del Gran Buenos Aires. *RUNA*, 40(2), 57-73.
- Shore, C** (2010). La antropología y el estudio de las políticas públicas: Reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Antípoda*, 10, 21-49.
- Thompson, E. P.** (1992). Folklore, antropología e historia social. *Entrepassados*, 2, 63-86.
- Vásquez, M. & Vommaro, P.** (2016). Activismo barrial de jóvenes organizados: Algunas características de la militancia territorial en los barrios del Gran Buenos Aires. *Ánfora*, 18(30), 135-156.
- Villalobos, C. & Parcerisa, L.** (2023). Viejos y nuevos movimientos sociales en el campo educativo: Un análisis de la trayectoria de los marcos de acción colectiva en Chile (1990-2014). *Espacio, Tiempo y Educación*, 10(2), 95-120. <http://dx.doi.org/10.14516>