

APRENDO EN CASA. UNA MIRADA RETROSPECTIVA, ENTRE EDUCADORAS Y EQUIPO DE
ACOMPañAMIENTO, ACERCA DE UN DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN
EDUCATIVO - COMUNITARIO DE LA RED ANDANDO

I LEARN AT HOME: A RETROSPECTIVE VIEW BETWEEN EDUCATORS AND SUPPORT
TEAM ABOUT AN EDUCATIONAL-COMMUNITY INTERVENTION DEVICE OF RED
ANDANDO

Analía Paola García ¹ - Silvina Mariela Davio ²

Fecha de recepción: 03-04-2021

Fecha de aceptación y versión final: 08-7-2021

Resumen

Generalmente las propuestas comunitarias, que trabajan con y para las niñeces, tienden a ser pensadas como un universo homogéneo, lo cual contribuye a invisibilizarlas y deshistorizarlas. Con la intención de problematizar dicha simplificación, el artículo recupera cómo y con qué criterios, entre educadoras populares y el equipo de acompañamiento de los centros comunitarios de la Red Andando (Merlo- Moreno), han planificado y desarrollado, durante el primer año de aislamiento y distanciamiento social preventivo y obligatorio, una propuesta educativa a distancia para 1580 niños y niñas, entre 45 días a 5 años.

A través de la observación participante en sus talleres de formación, la realización de entrevistas en profundidad y el análisis de materiales documentales (libros, videos, grabaciones de encuentros virtuales), analizaremos desde el punto de vista de los actores, qué intervenciones y perspectivas orientaron la direccionalidad del proyecto.

Palabras clave: Organizaciones comunitarias - Equipo de acompañamiento - Intervenciones.

Abstract

Generally, community proposals working with and for childhoods tend to be thought of as a homogeneous universe and this idea contributes to make them invisible and erase their history. With the aim of problematizing such over-simplification, this article recovers how and with what criteria, popular educators and the support team of the Red Andando (Merlo-Moreno) community center have planned and developed a distance teaching proposal during the first year of isolation and preventive compulsory social distancing for 1580 children between 45 days and 5 years old.

Through participant observation in their training workshops, in-depth interviews and the analysis of documented materials (books, videos, virtual meetings recordings), we will analyze, from the actors' point of view, what interventions and perspectives guided the project.

Key words: Community organizations - Support team - Interventions.

¹Profesora Adjunta de la Universidad Nacional de Luján. Miembro del equipo de acompañamiento de la Red Andando. Profesora en la carrera de Nivel Inicial en el Normal 7 "José María Torres, CABA. Argentina. Correo electrónico: analiagar1976@gmail.com

²Jefe de trabajos prácticos en la Universidad Nacional de Luján y en la Universidad Pedagógica Nacional. Argentina. Correo electrónico: silvinadavio@hotmail.com

1. Introducción

El siguiente artículo se enmarca en el proyecto de investigación denominado “Análisis de las intervenciones de los equipos de orientación con niños y niñas en ámbitos comunitarios y escolares” (2020-2022) desarrollado por diversos equipos de la Orientación en Psicopedagogía de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Luján (i). Dicha investigación busca conocer y analizar las intervenciones de los equipos de orientación destinadas a niños y niñas en ámbitos comunitarios y escolares, procesos a través de los cuales se construyen y ponen en juego concepciones de infancias y sus modos de apropiación del conocimiento.

Particularmente en este artículo, nos interesa problematizar los usos contradictorios, plurales y antagónicos, con los que diversos actores denominan a las propuestas comunitarias que trabajan con y para las niñas. Para adentrarnos a la discusión, vamos a centrarnos en el proyecto educativo de la Red de centros comunitarios de educación popular “Andando” y analizar los modos en que educadoras y equipo de acompañamiento de la Red, han construido y elaborado un dispositivo de educación a distancia, para el período de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y el Distanciamiento Social, preventivo y Obligatorio (DISPO).

Abordar los mencionados procesos, en clave de intervenciones, conlleva un énfasis metodológico en el análisis de los sentidos y prácticas concretas y cotidianas, que se despliegan en las organizaciones comunitarias. Para dicho acercamiento adoptamos el enfoque etnográfico, que en tanto perspectiva, busca entender los fenómenos sociales, a partir del trabajo de campo, vehículo para “comprender y/o plantear problemas teóricos desde una perspectiva de aquellos con quienes decidimos trabajar” (Guber, 2020, p.453).

Debido a las condiciones de aislamiento que impuso la pandemia de COVID-19, el trabajo de campo estuvo mediado por la virtualidad, sin embargo, pudimos participar de 27 reuniones de planificación entre educadoras (ii) y equipos de acompañamiento, realizar tres entrevistas en profundidad y analizar fuentes primarias y secundarias producidas antes y durante el transcurso del 2020.

2. Las intervenciones en el ámbito comunitario

Pensar las intervenciones en la educación comunitaria, requiere, ante todo, definir qué entendemos por la misma, dado que es una categoría amplia e inespecífica, que suele atribuirse a instituciones de diversas procedencias, que desarrollan un amplio abanico de actividades. Consideramos que agruparlas bajo una única denominación, desdibuja y borra las diversas perspectivas y modalidades de trabajo (Label, 2017) y contribuye a ratificar que, las propuestas comunitarias destinadas a la niñez son para los sectores populares y están centradas principalmente, en la asistencia alimentaria (García, 2020). Estimamos que una vía para dar cuenta de sus singularidades es poder interrogarnos acerca de: ¿qué problemas de la vida común originan y sostienen el accionar comunitario históricamente? ¿cómo se entranan aspectos sociales, culturales y políticos en la conformación de una comunidad? ¿qué elementos hacen a su dinámica y cuáles a su estabilidad? ¿qué características tienen las relaciones y la organización entre quienes forman parte? ¿qué representaciones y marcas identitarias refieren sus miembros y que vinculan a su pertenencia? ¿existen espacios de formación de sus integrantes? ¿qué sentidos tiene esa propuesta para los actores directos e indirectos?

Desde el equipo de investigación entendemos que una propuesta es comunitaria, en tanto surge y es llevada a cabo principalmente, por personas que habitan un mismo territorio y se organizan para dar respuestas colectivas y sostenidas en el tiempo, a problemas que los y las atraviesan en su vida diaria. En dicho proceso de organización es donde se gestan, a partir de vínculos de paridad, proyectos y alternativas singulares tendientes a transformar relaciones y situaciones de desigualdad social. De acuerdo con Certeau (1990) habitar el mismo espacio físico no define la identidad comunitaria, en tanto, dentro de un barrio hay diversos grupos humanos que se perciben pertenecientes a un conjunto y se diferencian de otros, estableciendo relaciones de tensión, poder y en ocasiones de subordinación (Elías y Scotson, 2016). Según el autor, el territorio, liga las categorías de espacio y lugar, pero se constituye y modifica, en una serie de sentidos culturales, anclados en coordenadas sociohistóricas y sociales.

Respecto a las identidades, acorde con Hall y Du Gay (1996) las consideramos como representaciones plurales construidas a través de discursos, prácticas y posiciones antagónicas, en constante transformación y cambio, atravesadas por dimensiones sociohistóricas e institucionales, que se manifiestan de maneras fragmentadas a través de las diferencias, identificación y/ o adhesión con los otros. “Las identidades nos interpelan como sujetos sociales y nos construyen como sujetos susceptibles de decirse” (p. 20).

En este sentido toda intervención, incide en las identidades comunitarias, entendiendo por intervención a todas aquellas “mediaciones, intersecciones de ayuda o cooperación, y por otra parte de intromisión, injerencia, intrusión, coerción o represión” (Carballeda, 2012, p. 98). En consonancia con el autor, la concebimos como una práctica artificial que, para poder ser desnaturalizada, hay que entenderla como dispositivo que irrumpe en el tiempo y espacio cotidiano. Llevar a cabo una intervención en lo social desde una perspectiva comunitaria, supone una reflexión constante en torno a qué efectos tiene, qué tipo de relaciones construye, cómo se entromete en la sociabilidad y en los lazos sociales. Particularmente consideramos y denominamos, buenas prácticas de intervención, a aquellas acciones que se desarrollan de manera colectiva, desde un posicionamiento situado, ancladas en determinadas coordenadas espaciales y temporales y que tienen como propósito modificar las condiciones de desigualdad, poniendo en valor la pluralidad y diversidad de voces y miradas. El sentido transformador de tales prácticas reconoce que los procesos se dan en un entramado de relaciones sociales e históricas, donde se van configurando las posibilidades y limitaciones para la libertad humana, en las decisiones que atañen a la vida cotidiana y a los proyectos de vida de las comunidades y de las personas.

En adelante, analizaremos de qué modo se organizan ciertas prácticas de intervención comunitaria en la Red Andando, específicamente el dispositivo “Aprendo en casa”, recuperando cómo se dan los procesos de formación y aprendizaje, a partir de los intercambios realizados, entre las educadoras y el equipo de acompañamiento.

3. La Red Andando en las tramas nacionales de educación y cuidados

El panorama de servicios de educación y cuidado de niños y niñas pequeños en nuestro país constituye un escenario complejo y muy rico en su diversidad. En términos generales, la oferta es escasa, heterogénea, fragmentada y desigual (iii). Según el Mapa de la Educación Inicial presentado en febrero de 2021 por UNICEF y

CIPPEC, se organizan los servicios del país en tres grandes grupos. Primero, el nivel inicial, la porción más formal y regulada. Luego, la oferta institucional que depende de Desarrollo Social, vinculada a la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia de la Nación (SENAF). Tercero, la oferta no oficial, se trata de una pieza híbrida, de fronteras difusas, que se compone de espacios sumamente variados y sobre los que hay poca información, se sostiene que es una zona gris de regulación y funcionamiento. Desde la SENAF, se relevó hacia el 2014 que sólo el 60% de niñas y niños del país entre 0-5 años acudía a alguna institución educativa de nivel inicial. El 40% restante se repartía entre programas sociales y alternativas comunitarias y/o privadas. Los tres grandes bloques que menciona el informe de UNICEF y CIPPEC, abarcan una enorme cantidad de propuestas muy diferentes entre sí considerando su origen, la franja etaria que atienden, la formación de quienes las sostienen, el tipo de estilo institucional y organizacional, entre otras variables.

Dentro del segundo bloque, se encontraría la propuesta de los Centros Comunitarios de la Red Andando que a su vez es parte de un conjunto de redes, denominada Interredes, cuyo propósito según sus integrantes es: “Generar y desarrollar propuestas culturales, recreativas y educativas con la participación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares, buscando incidir y transformar la realidad” (Interredes, 2019, p. 4). Se reconocen como conjunto de organizaciones con una identidad marcada por este carácter comunitario, formadas por y para la comunidad. La organización e institucionalización se caracteriza por propiciar la participación en la lucha con una perspectiva de derechos humanos, género y diversidad. Interredes nuclea a 6 redes de 156 Centros Comunitarios que funcionan con continuidad desde hace más de 30 años, en 14 distritos del Conurbano Bonaerense y en la que trabajan 2259 trabajadoras y trabajadores sociocomunitarios, 86% de ellas y ellos son mujeres, un 77,9% con edades entre 25 y 55 años.

3.1. Sobre la Red Andando - centros comunitarios de educación popular

En el contexto de la crisis económica de los '90 en los partidos de Merlo y Moreno, experiencias asociadas a Cáritas diocesana, en sus comienzos ollas populares, en su mayoría conformadas por mujeres, comenzaron a ofrecer alimentación y contención a niños y niñas del barrio (iv), generalmente llamadas madres cuidadoras, denominación que aludía a las personas encargadas de proporcionar cuidados. Inicialmente, el trabajo con la niñez no fue el origen de las experiencias; sin embargo, la demanda de cuidado, alimentación, acompañamiento educativo y ausencia de oferta de educación inicial modificó la direccionalidad de las experiencias. Las preguntas en torno a qué actividades hacer con las niñas y cómo ofrecer una propuesta que no se redujera a la alimentación y contención, llevaron a intensificar las relaciones entre los centros de la Red, la gestión de recursos, la firma de convenios con ministerios nacionales y provinciales, y la formación interna.

En el año 2003, constituyeron el primer equipo de acompañamiento de Red (v), cuya función es formar y fortalecer los procesos de aprendizaje entre educadoras y acompañar para que cada centro desarrolle su proyecto en el barrio. Desde entonces y en la actualidad, el equipo de acompañamiento propone sistemáticamente “momentos intencionalmente formativos combinados con instancias deliberativas formativas” (García y Rosales, 2017, p.153). Los primeros aluden a situaciones planificadas en donde participan todas las educadoras (vi) y generalmente se trabajan temáticas vinculadas a la tarea específica (vii), a través de diferentes formatos: talleres de formación (presenciales o virtuales), acompañamiento en terreno, salidas

educativas y/o recreativas, articulación con otras organizaciones sociales, presentación de trabajos en congresos o Institutos de Formación Docente y Universidades. Las segundas hacen referencia a situaciones, generalmente públicas, en donde se aprende a tomar decisiones y posicionamientos colectivos en torno a temas y/o problemas que de modo directo o indirecto se relacionan con las niñeces y juventudes: asistencia a diversas instancias de protesta, gestión de recursos, participación quincenal en espacios de decisión de Red, planificación y ejecución de eventos en la vía pública.

Así a lo largo de más de dos décadas, entre muchas tensiones y discusiones, construyeron el proyecto político educativo y comunitario para los 2585 niños, niñas y jóvenes que diariamente asisten a los 16 centros comunitarios, que conforman lo que hoy denominan Red Andando- centros comunitarios de educación popular. Desde aquel momento y hasta nuestros días, las educadoras se han dedicado a asegurar la educación y los cuidados, en sus diferentes y múltiples dimensiones, constituyéndose en una alternativa para las familias, al tiempo que, para las trabajadoras, la posibilidad de gestionar de manera organizada una remuneración por el trabajo, aunque todavía en condiciones de gran precariedad.

Actualmente Andando se encuentra constituida por 234 educadoras y 21 educadores, de distintas procedencias y formaciones (viii) y financiado mayoritariamente, por el convenio con el programa Unidad de Desarrollo Infantil (UDI) perteneciente al Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires. Dicho programa establece tres modalidades organizativas: Jardín Maternal Comunitario (JMC); Casa del Niño (CN) y Centros Juveniles (CJ), en la que los niños y niñas asisten entre 4 a 8 horas y reciben dos o tres prestaciones alimentarias diarias.

4. “Aprendo en casa”: un dispositivo de intervención educativa comunitaria

Toda intervención es mediada por un dispositivo, entendido como una práctica o acción diseñada con el propósito de producir acciones y cambios, en las que, de manera estratégica, se reorganizan tiempos, espacios, y tramas de funcionamiento. (Foucault, 1977; Agamben, 2006; Nicastro, 2017). En este sentido observamos que el Aprendo en casa, se origina a partir de la intervención del equipo de acompañamiento que, ni bien se decreta el ASPO, convoca a las educadoras de forma virtual, para planificar - en principio actividades y luego un proyecto educativo a distancia (ix) - para los 1580 niños y niñas de 45 días a 5 años, que no asisten al nivel inicial, y su educación temprana la llevan a cabo, como en muchos lugares del país, en organizaciones comunitarias.

A medida que el ASPO se extendía y aparecía la posibilidad de no regresar a la presencialidad durante el 2020, definen en el mes de mayo, hacer una propuesta más sistemática, que posibilitara que todas las familias recibieran actividades y/o juegos de manera semanal. Particularmente realizaron un cuadernillo para los niños y niñas que ingresarían a la escuela en el 2021, a fin de garantizar los aprendizajes de los contenidos mínimos que se requieren para cursar primer grado. Dicho material lo han llamado “Sumamos a la distancia. Una propuesta educativa, popular y comunitaria, para acompañarnos en tiempo de pandemia” (*).

A través de un grupo cerrado de Facebook y de reuniones por la plataforma Zoom, comenzaron a elaborar materiales propios, cuyos ejes se establecieron a partir de la premisa de acompañar y apuntalar a los adultos a cargo de los niños y las niñas.

Por tal motivo definieron enviar actividades que no requirieran datos de conectividad y que fueran posibles de ser resueltas con los materiales y el acompañamiento de las personas que viven con los niños y las niñas (**).

Específicamente, en los grupos de maternal y de infantes, en reuniones periódicas se discuten lineamientos generales y se construyen acuerdos, se desarrollan materiales que se comparten vía grupo de Facebook o WhatsApp, y nuevamente en reuniones se reflexiona de manera colectiva acerca de la recepción de las propuestas y las devoluciones de las familias. De manera muy resumida, durante 2020 se planificaron, entre otros: cuatro proyectos del área de maternal con 18 actividades destinadas a las niñas y tres cartas a las familias. Un proyecto de 4 cuentos, y un cuadernillo específico, para los grupos de cuatro y cinco años. Dos proyectos transversales, “Memorias sociales” y “Olores y sabores un puente hasta que nos reencontremos”, compuesto por 12 entregas propuestas (***).

4.1. **Aprendo en casa: una mirada reflexiva entre educadoras y equipo de acompañamiento**

En este apartado vamos a recuperar, desde el punto de vista de las educadoras y del equipo de acompañamiento, cómo han elaborado el dispositivo Aprendo en casa y qué criterios han trazado su direccionalidad. Nos vamos a centrar, principalmente, pero no exclusivamente, en un encuentro que realizaron en el mes de noviembre del 2020, en el cual trabajaron en torno a los siguientes interrogantes: ¿cómo contamos lo que hicimos este año? ¿Cómo se fue construyendo? ¿Cómo fue el proceso de construcción pedagógica? ¿Cómo lo pensamos, cómo lo ideamos, cómo fue la modalidad?

La escucha y el análisis de los materiales nos permitió identificar, al menos, tres ejes desde los cuales explican la construcción conjunta del dispositivo de intervención (x).

a- La dimensión comunitaria

En los intercambios y silencios que se produjeron ante la pregunta: ¿cómo pudimos organizarnos y organizar como Red un material comunitario y colectivo? identificamos que la dimensión comunitaria, y sus usos múltiples, se esgrime como uno de los pilares del proceso.

Se construyó un proceso colectivo porque ningún centro se quedó con sus propios saberes. Hace referencia a que en la comunidad conformada por el colectivo de educadoras de la Red Andando, según manifiestan, a diferencia de otros momentos, se han desdibujado las identidades por organización, para pensarse como *un solo centro*. La posibilidad de amalgamar ambas identidades es una de las explicaciones más significativas para la realización del dispositivo, en tanto afirman que “el conocimiento previo, la no competencia y la posibilidad de decirse aquellas cosas que no están buenas” (Zoom, noviembre 2020) intensificó la construcción colectiva de saberes (Hall y Du Gay, 1996). Además, notamos que construir conocimientos conjuntos, intensifica la identidad de *educadoras populares*, categoría con la que comienzan a denominarse entre el 2009-2010, a partir de preguntarse y reflexionar sobre las prácticas cotidianas y en el reconocimiento de otras experiencias latinoamericanas que denunciaban las relaciones de desigualdad y opresión en el continente. Según expresan en el documento Sin Renglones “Ser educador popular

supone construir con otros, compartir saberes, trabajar en conjunto, articular entre centros y con otras organizaciones. Conocer sobre otros movimientos que luchan por un mundo más justo y digno” (García, 2012, p. 14).



Figura I:

Flyer enviado a toda todas las familias en el mes de mayo del 2020

“Conocer a las familias y sus realidades, para mandar los materiales concretos. Nunca se sintió que dejamos de trabajar”. Aquí aparece una idea ampliada de lo comunitario, ahora entendido como las familias, vecinos y vecinas, que constituyen cada centro. La afirmación “sabíamos qué materiales mandar, nuestras propuestas eran más reales”, expresa de manera unánime la relación preexistente y enfatiza la idea de territorialidad, en tanto educadoras y familias, se reconocen como parte de un entramado simbólico, atravesados por problemas comunes (Certeau, 1990). A pesar del conocimiento previo, a medida que se extendía

el tiempo del ASPO, algunas familias ya no eran las mismas, debido a que las condiciones laborales y/o de subsistencia comenzaban a deteriorarse, lo cual dificultó el acceso a la salud, a la alimentación, a la conectividad y a la vivienda. A fin de contribuir y no sobrecargarlas, se envió un flyer (xi) para relevar cómo estaban y qué necesitaban, material que fue analizado, y, sobre los cuales se definió la orientación del dispositivo.

En reuniones posteriores, se discutió el carácter que tendrían las propuestas y se acordó que *la función sería acompañarlas en la crianza*. Este posicionamiento dejó de lado la exigencia de respuestas donde tanto niños y niñas como adultos se vieran obligados o forzados a hacerlas, o bien a registrar cuando las realizaran. Observamos a través de esta decisión, que consideran a las prácticas de crianza y de cuidado, como procesos socioculturales, anclados históricamente y que su variabilidad y diversidad no son percibidas como problemáticas y/o deficientes, por el contrario, se las incorpora y respeta (Colángelo, 2014). En todo el proceso de armado del dispositivo, observamos que el equipo de acompañamiento recuerda a los recién llegados, reflexiones y perspectivas acordadas en Red, “Nuestra utopía es construir entre vecinos maneras de tejer entre todos una comunidad que colectivamente piensa y cuida a los pibes del barrio” (García, 2016, p. 38).

b- No hay mal que por bien no venga: Nuevos aprendizajes

La construcción del Aprendo en casa, se explica en parte, por la posibilidad de continuar e intensificar los espacios de planificación. *La pandemia nos impactó, pero nos seguimos formando por Zoom, en el grupo de Facebook*, afirma una educadora con más de quince años de antigüedad, emocionada por la posibilidad de reinventar los encuentros, que usualmente compartían en Red y de manera presencial. A medida que participamos en los talleres, llamados *los espacios intencionalmente formativos*, comprendimos el sentido que cobra para los miembros de la organización, en tanto son instancias en las que problematizan, comparten y entran saberes, que nutren y diversifican los proyectos de cada centro comunitario.

La pérdida de presencialidad, entre las educadoras de la Red y con las familias, requirió incorporar nuevos saberes, que serían condición para poder planificar y llevar a cabo la propuesta educativa a distancia. En primer lugar, el uso y la apropiación de la tecnología realizada por las educadoras quienes, en poco tiempo, tuvieron que adecuarse a las condiciones de taller que les permite la plataforma virtual y simultáneamente aprender el uso de programas para elaborar, almacenar y editar materiales. Al respecto, una educadora de Casita Feliz recuerda cómo armó el primer video para las familias, y riéndose, expresa que:

(...) aprendí toqueteando, yo ahora estoy viviendo con mi hermana, y mi hermana tiene una netbook y es mucho más copado y te deja entrar a más lugares que el celular. Años pasados lo he hecho con el celular, pero te quedan los ojos como dos huevos. (Fragmento del taller por Zoom – noviembre 2020)

La frase citada, nos permite afirmar, que la desigualdad de acceso a la tecnología y a las telecomunicaciones, atenta contra el derecho a aprender, a la educación, a la cultura y la conexión con otras personas. Si bien no hay datos precisos, en su mayoría, las educadoras se conectaban desde sus casas, con datos móviles de celulares y en algunos casos, por falta de estos, se movilizaban a los centros para tener acceso a internet (xii), constituyéndose en muchos casos, en un obstáculo para sostener la continuidad de la formación. Además, un número reducido de educadoras, recién se suma a mediados del 2020, luego de *haber vencido el miedo que les provocaba aprender el uso del Zoom*.

En segundo lugar, a construir mediaciones para sostener el vínculo con las familias. Las integrantes del equipo de acompañamiento destacan que, pese al distanciamiento, aprendieron a poner el cuerpo y la voz, para no perder y/ o iniciar el contacto con los niños y las niñas. *“Hay compañeras que son vergonzosas, pero hicieron cosas estéticas. Si bien la distancia se notó, le pusimos mucho el cuerpo aún en el momento de pandemia”*. Enfrentar el pudor de ser vistas, por alguien más que los niños y las niñas, puso en juego algunos significantes culturales por los cuales estás atravesados sus cuerpos - *tener fea voz, no saber narrar bien, cantar mal* - y los puso en tensión con los modos y actividades que desarrollaban usualmente como educadoras. La distancia, y especialmente la virtualidad, recrearon los modos de habitar el espacio, de mostrar la gestualidad, de enunciar la palabra, y de expresar sus emociones (Citro, 2006). El aislamiento trastocó el *espacio habitado* (Calmels, 2001) concepto que alude al cuerpo en movimiento proyectado en la mirada, el olfato, la escucha, los vínculos. Dicha pérdida, movilizó a las educadoras, a establecer otros modos de comunicación. Al respecto, una educadora de Caacupé nos cuenta:

L: Me sorprende la comunicación con las mamás, no me conocían.

EA: Vos decís no me conocían ¿no? entonces tenemos que pensar que hay otras formas de conocer porque uno piensa el conocimiento desde la presencialidad, cuerpo a cuerpo, pero ahora inventamos y construimos una nueva manera de conocernos. Y creo que tiene que ver con el preguntar cómo están, con el detalle, los materiales y que el otro ve que te preocupaste y pusiste algo. (Fragmento de un diálogo del taller por Zoom – noviembre 2020)

Es importante notar que Lucrecia es una de las educadoras que se incorporó más recientemente a la Red, hacia fines de 2019, y que este factor puede tener relación con aquellas cuestiones que le resultan novedosas o bien que identifica como situaciones de aprendizaje. Señala al respecto de las devoluciones de las familias que:

(...) es cada vez más importante (...) en noviembre mandan cada vez más cosas (...) para mí fue muy impactante, me sorprende todavía por la comunicación con los papás, la ansiedad que tenían los primeros días de saber si esto iba seguir, si iban a poder traer a los chicos o no, después fueron bajando el nivel de preguntas, pero al principio era como si tenían chicos en la universidad más o menos, si esto iba a empezar. (...) Yo esperaba menos comunicación, porque solo tengo WhatsApp con las familias, y sin embargo no, es constante el videito, se involucran, me preguntan cómo hacerlo. (Fragmento del taller por Zoom, noviembre 2020)

Esta sorpresa, además de marcar el vínculo con las familias como base de las propuestas, da cuenta de la profundización en el conocimiento respecto de cómo las familias construyen representaciones y expectativas sobre los centros comunitarios, la valoración e importancia otorgada a las actividades educativas y la responsabilidad que asumen desde los primeros años.

c- Visibilidad del trabajo de acompañamiento y fortalecimiento comunitario

La visibilidad del trabajo realizado por las educadoras y el equipo de acompañamiento se desarrolla en distintas direcciones, por una parte, hacia el interior del colectivo, al mismo tiempo que compartiendo de manera pública las propuestas y materiales que realizan en los centros y participando de redes más amplias a nivel barrial.

Con respecto a la comunicación interna, gran parte de la información y producción circula y se va organizando por medio del grupo cerrado de Facebook que adquiere una relevancia considerable en tanto dispositivo de la Red. En el caso del grupo de maternal comenzaron a utilizar esta modalidad en 2017 y de manera muy participativa lo integran más de cien educadoras. El equipo de acompañamiento dinamiza e invita a que además de visualizar las producciones compartidas, se desarrollen intercambios y comentarios que ayuden a la reflexión.

En la reunión analizada, el equipo recupera, valora e interroga, acerca de cómo se construyó el conocimiento a partir de que algunas educadoras compartían en el grupo cerrado las propuestas y fotos que enviaban las familias.

Un centro hacía punta, subían algo y automáticamente otras subían. ¿Qué les pasaba a ustedes como compañeras cuando veían fotos o trabajos de

los pibes y familias? ¿Qué disparaba la producción de otros pero que también a la vez era nuestra? Una tiraba y se prendía el fuego. (luego de un largo silencio y la repetición de la consigna- EA-)

Roxana de Arco Iris: Te motiva ver lo que hacen otras compañeras y sacas ideas y lo comentas, a "vista lo que hizo, vamos a hacer algo así medio parecido" así se va gestando. Da más ideas.

Las intervenciones realizadas por el equipo ponen en valor la colectivización de la producción de materiales y, al mismo tiempo, proponen una mirada respecto de las niñeces que de algún modo orienta las prácticas. La coordinadora de la Red (hace 25 años) considera que la fabricación de materiales didácticos fue variada y diversa, porque *es con otras donde se te ocurren más ideas. En los face se ven y potencian las habilidades colectivas. Hicimos Red circulando y a los pibes les llegó algo más variado, más rico, diverso.*

Pero a su vez, las reflexiones acerca del dispositivo tuvieron como otro de los objetivos, la búsqueda de estrategias para dar a conocer el trabajo en pandemia y más allá. Se plantearon la necesidad de visibilizar *para ser reconocidas como trabajadoras*, dirigiéndose a *diferentes destinatarios*, tanto del ámbito político gubernamental, como académico y con las familias.

En este sentido, otra de las vías de circulación y comunicación hacia adentro y hacia afuera lo constituye la página de internet de la Red. Permite compartir los materiales producidos no sólo con las familias, niños y niñas que asisten a los centros, sino también hacer públicas las producciones y accesibles a un gran número de personas. El dispositivo Aprendo en casa, cuenta con gran visibilidad a partir de subir a la página los videos y flyers que se elaboran desde cada centro. Al respecto, es interesante notar que aquello que se muestra hacia afuera coincide con lo que circula hacia adentro, contiene las voces, los discursos y las miradas de las educadoras, destacando su protagonismo, el de las familias y los niños y niñas de los centros. El equipo de acompañamiento interviene, desde el enfoque de educación popular, valorando la pluralidad de saberes de las educadoras, *en clave de procesos.*

Por otra parte, la visibilidad, en términos de reconocimiento estatal, se relaciona con que, desde hace muchos años, pero con mayor fuerza en los últimos tiempos, las educadoras de la Red y de otras organizaciones comunitarias, se encuentran en la lucha por contar con el amparo de leyes que regulen sus condiciones laborales y pongan en valor el compromiso sostenido, reconociendo también sus diversos trayectos formativos. Ese reconocimiento las y los implica en una serie de desafíos acerca de los modos de comunicación, las estrategias y la participación en experiencias novedosas donde compartir el trabajo que desarrollan. En la reunión analizada, el equipo de acompañamiento propuso organizar un conversatorio a través de Youtube Live o Facebook Live, aportando información sobre esta modalidad e incentivando a que se animen a participar (xiii).

En diferentes reuniones en las que pudimos participar, se registran prácticas que pueden denominarse como de cuidado entre el equipo de acompañamiento y las educadoras. Entendemos que los cuidados hacen alusión a las actividades indispensables, involucrando aspectos físicos y simbólicos, que permiten satisfacer necesidades básicas de existencia y reproducción de las personas, incluyendo el autocuidado y la actividad interpersonal de cuidado (Marzonetto y Rodríguez-Enríquez, 2015). Coincidimos con Cerri (2012) que en las relaciones de cuidado existen continuidades entre las esferas públicas y privadas, y que la perspectiva etnográfica

puede contribuir a ver los modos en que está articulado el cuidado en los contextos concretos y cómo son las relaciones de poder, qué agentes, motivos, condiciones de cuidado y de reciprocidad o no tienen lugar. Así la frase *cuidar a quien cuida* que mencionan las educadoras de la Red, puede pensarse en distintos sentidos, cuidado de quienes cuidan en los grupos familiares, pero también cuidado de las educadoras entre sí y con el equipo. Los modos en que se comunican educadoras y equipo de acompañamiento dejan traslucir vínculos de afecto y contención que posibilitan, entre otros factores, sostener el trabajo en el tiempo, a pesar de las precarias condiciones laborales. Este sostén y encuentro es especialmente importante en el trabajo en sectores populares, donde puede ser muy movilizante emocionalmente el registro de las condiciones de vida deterioradas, más aún durante la pandemia, con muchas familias sin empleo, viviendas precarias y hacinamiento, dificultades para el acceso a servicios básicos como agua potable, gas, luz, etc. En ese contexto, tienen lugar prácticas cotidianas como mantener una comunicación diaria entre las educadoras, priorizar el cuidado de la salud y el aislamiento de las de mayor edad o con enfermedades preexistentes haciendo que otros/as desarrollen las tareas, solicitar la vacunación de las educadoras/es y mantener las propuestas virtuales para evitar la exposición al virus.

Finalmente, las complejas problemáticas que viven cotidianamente en los barrios son abordadas por educadoras y equipo de acompañamiento desde una mirada intersectorial. Sostienen su participación en diferentes espacios de intercambio, diálogo y mutua colaboración con otras personas e instituciones. Así, contribuyendo a la visibilización de las condiciones de vida en los barrios, durante 2020 integraron mesas locales compuestas por miembros de otras organizaciones comunitarias, autoridades del ámbito educativo (inspectores), funcionarios municipales, entre otros.

5. Reflexiones finales

Como mencionamos a lo largo del artículo, el universo de lo comunitario es diverso y amplio y observamos con alegría investigaciones recientes en las que se reconoce dicha pluralidad “(...) jardines infantiles centros comunitarios con un alto grado de planificación hasta centros de desarrollo infantil que funcionan en casas de familias con una o dos cuidadoras voluntarias” (Faur y Brovelli, 2020, p. 103). Sin embargo, sabemos que el reconocimiento, llevará bastante tiempo, porque hasta hace muy poco se continuaba afirmando que la centralidad de las tareas de las organizaciones comunitarias era garantizar la alimentación, contención y asistencia.

Se destacaba como característica común a la región latinoamericana, contar con instituciones de corte formal, educativas y otras instituciones “informales”, producto de las estrategias comunitarias. Las primeras con pretensión de ser universales - por cubrir los requerimientos de atención infantil dentro de las edades que la ley dictamina- y las segundas focalizando la atención en los niños pobres que no acceden a una atención “formal”. (Faur, 2014).

Si bien reconocemos que la desigualdad y la diversidad, son dos coordenadas desde las cuales pensar el trabajo con la niñez (Colángelo, 2003) consideramos que el binarismo “instituciones formales - informales” se constituye en un reduccionismo, que contribuye a invisibilizar y esencializar, los formatos de las instituciones escolares y el de las comunitarias.

Proyectos como las organizaciones que conforman Interredes, así como de movimientos sociales populares y autónomos (Michi, Di Matteo y Vila, 2012) desarrollan experiencias formativas y educativas de sus integrantes, que les permiten constituirse en propuestas educativas, dentro y fuera de sus organizaciones. Entendemos que reconocer la diversidad de propuestas, sin establecer jerarquizaciones ni clasificaciones que desdibujen la variedad de estilos organizacionales entre otras cuestiones, es parte de un posicionamiento político que pone en valor el trabajo sistemático, sostenido en el tiempo y con trayectos formativos producto del intercambio y mutua colaboración con universidades, institutos, investigadores, movimientos e instituciones nacionales y latinoamericanas. Distintos trabajos académicos analizan y destacan el lugar de estas redes en los territorios, investigadoras e investigadores como Calderón y Ferreirós (2015); Colangelo et al. (2020); Di Marco (2003); Forni (2001), Fournier (2017); Ierullo y Maglioni (2016); Pagano, Borzese y Sverdlick (2009); Sanchís (2007, 2020); Sverdlick (2010); Zibechi (2020), entre otros, han destacado los procesos llevados a cabo por las redes.

Investigar cómo son las intervenciones de los equipos en ámbitos comunitarios, nos permitió conocer organizaciones comunitarias, que hace dos décadas o más, tienen sus propios equipos de formación y acompañamiento. Particularmente vincularnos con la Red Andando, y participar en los espacios en los que se gestó el dispositivo, Aprendo en casa, nos permitió ver cómo el equipo interviene tratando de cooperar, organizar los intercambios de saberes, y sostener espacios de formación, para que la propuesta educativa a distancia tome materialidad y llegue a las familias cuyos hijos e hijas realizan su educación inicial, únicamente, en los centros comunitarios.

En los talleres virtuales observamos que trabajan y reflexionan de manera recurrente, sobre el dispositivo, partiendo de la certeza de que el ASPO y el DISPO, modificaron y deterioraron las formas de vida y de subsistencia de muchas de las familias. En este sentido nos encontramos con lo que denominamos *buenas prácticas de intervención*, porque lo que orienta la planificación y variabilidad del dispositivo, es la mirada colectiva y territorial que portan las educadoras, a partir de la cual se gesta una intervención cuyo propósito es modificar las condiciones de desigualdad educativa y económica de la comunidad de cada centro comunitario.

En el primer tramo de la investigación, debido al COVID- 19, no pudimos establecer contacto directo con la comunidad en el territorio, por el contrario, se intensificó nuestra participación en los talleres intencionalmente formativos. Según el equipo de acompañamiento, de diferente manera, estamos acercándonos a las dinámicas comunitarias y sus diversos actores, a través de la voz de las educadoras, de los WhatsApp enviados por las familias y por medio de los cientos de videos y fotos, en las que observamos los modos y las tramas en que los niños y niñas aprenden, participan y se cuidan.

Como afirma Guber (2020) la perspectiva etnográfica es producto de las relaciones e interacciones sociales, situadas en coordenadas sociohistóricas, que hacen que el recorrido del campo sea impreciso y se construya de modo artesanal. Al respecto observamos que algunas de nuestras preguntas iniciales, acerca de cómo son las intervenciones de los equipos de orientación comunitaria, se han ampliado, modificado y diversificado, trazando posibles y nuevos itinerarios. En primer lugar, profundizar los sentidos, acciones y prácticas, que realiza el equipo cuando acompaña y qué relación tiene con los procesos de formación - reflexión y praxis que se desarrollan dentro del marco de la educación popular. En segundo lugar, en qué trama

más amplia de relaciones se realiza el acompañamiento del equipo y desde dónde se posicionan. ¿Qué saberes deben tener para sostener una mirada de Red? ¿Qué posibles relaciones y/o complementariedad existe entre el acompañamiento en territorio y los espacios de talleres? ¿Qué lazos históricamente con personas e instituciones contribuyeron y a futuro pueden profundizar los debates y reflexiones sobre las propuestas? ¿Cómo se produce el acompañamiento a las educadoras que se integran recientemente? ¿Cómo consideran lo pedagógico con identidad comunitaria? En tercer y último lugar, nos queda pendiente analizar el material audiovisual que enviaron las familias y su contexto de producción, a fin de visibilizar desde el punto de vista de los niños, niñas y familias, qué significa el centro comunitario, particularmente en el contexto de la pandemia. Material que puede contribuir a la visibilidad del trabajo comunitario y la orientación de políticas públicas, destinadas a la promoción y protección integral de los niños, niñas y jóvenes.

6. Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2006). *¿Qué es un dispositivo?* Italia: Nottetempo.
- Calderón, J., y Ferreirós, F. (2015). Red de Apoyo Escolar. Hacia nuevas estrategias de intervención en el acompañamiento a las trayectorias escolares de niños, niñas y jóvenes. En *Estudiar es tu derecho: los espacios socioeducativos en las organizaciones comunitarias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Calmels, D. (2001). *Espacio habitado en la vida cotidiana y la práctica psicomotriz*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Carballeda, A. (2012). *La intervención en lo social: Exclusión e intervención en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (2020). *Mapa de la educación inicial en Argentina. Síntesis de Resultados*. UNICEF, Argentina. Recuperado de https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/06/UNICEF-CIPPEC-Sintesis-de-resultados__Mapa-de-la-educacio%CC%81n-Argentina.pdf
- Certeau, M. (1990). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Cerri, C. (2012). La organización de los cuidados, más allá de la dicotomía entre esfera pública y esfera privada. En *Gazeta de Antropología*. 28 (2), Recuperado de: <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=4145>
- Citro, S. (2006). Variaciones sobre el cuerpo. Nietzsche, Merleau- Ponty y los cuerpos en la etnografía. En Matoso Elina (comp.) *In-certidumbres del cuerpo. Corporeidad, arte y sociedad* (pp. 45-106). Letra viva. UBA. Buenos Aires.
- Colángelo, M.A. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. Ponencia presentada en el seminario La formación del docente entre el siglo XIX y siglo XXI. <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf
- Colángelo, M.A. (2014). La crianza como proceso sociocultural. Posibles aportes de la antropología al abordaje médico de la niñez. *Primeras Jornadas de Diversidad en la Niñez*. Hospital el Dique. Buenos Aires.
- Colángelo, M.A., Hernández, C., Davio, S., García, A., Garzaniti, R., Giudice, L., Rivas, S., Pallero, A y Vallejos, M. (2020). Pensando (con) las infancias y el cuidado en tiempos de pandemia. En *Revista Margen, UNLP. Dossier La intervención en lo Social en Tiempos de Pandemia*. Recuperado de <https://www.margen.org/pandemia/sumario.html>.

- Di Marco, G. (2003) Movimientos sociales emergentes en la sociedad argentina y protagonismo de las mujeres. En Revista La Aljaba. Segunda época. 8, 12-36.
- Elias, N., y Scotson, J. (2016). Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios. México: Fondo de Cultura Económica.
- Faur, E. (2014). El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Faur, E y Brovelli, K. (2020). Del cuidado comunitario al trabajo en casas particulares. ¿Quién sostiene a quienes cuidan? En Cuidados de mujeres en tiempos de COVID. La experiencia en la Argentina. CEPAL. Argentina.
- Forni, P. (2001). Las redes Interorganizacionales y el desarrollo de las ONGs de base. Estudios de caso en el Gran Buenos Aires durante la década del noventa. En Organizações & Sociedade, Escola de Administracao da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 8, (20), 1-18 Recuperado de <https://racimo.usal.edu.ar/94/1/Forni3.pdf>
- Foucault, M. (1977). Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fournier, M. (2017). La labor de las trabajadoras comunitarias de cuidado infantil en el conurbano bonaerense ¿Una forma de subsidio de “abajo hacia arriba”? Revista Trabajo y Sociedad, (28), 83-108. Recuperado de https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/28%20DOSSIER%2005%20FOURNIER%20MARISA%20Genero_Trabajadoras%20del%20cuida.pdf
- García, A. (2012). Sin renglones I. Cuadernillo de Educación Popular. Moreno: Red Andando.
- García, A. (2016). Abriendo el Juego. Primera Infancia. Moreno: Red Andando.
- García, A, y Rosales, L. (2017). De madres cuidadoras a educadoras populares. En Voces en el Fénix, 8 (66), 142-149. Recuperado de <https://www.vocesenelfenix.com/content/de-madres-cuidadoras-educadoras-populares>.
- García, A. (2020). ¿Los centros comunitarios, un lugar para niños “pobres y vulnerables”? Primeros acercamientos etnográficos con niños y niñas para conocer los sentidos y significados que atribuyen a los Centros Comunitarios de la Red Andando. En Revista Runa, 4 (1),199-210. DOI: <https://doi.org/10.34096/runa.v4i1.6168>.
- Guber, R. (2020). Pensar la cuestión del campo desde Ibero -América: 4 líneas, 4 paradojas. En Revista de Antropología Iberoamericana, 15 (3), 439-462. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/558592>
- Hall, S y Guy, P. (1996). Cuestiones de Identidad. Buenos Aires- Madrid: Amorrourto.
- Ierullo, M. y Maglioni, C. (2015) Cuidado y organizaciones comunitarias: reflexiones a partir de la experiencia de la coordinadora de jardines maternos comunitarios de La Matanza. En Argumentos, (17), 150-177. Recuperado de <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/1384/0>
- Interredes (2019). Identidades de las organizaciones comunitarias y las educadoras y educadores de Inter -redes. Buenos Aires.
- Label, C. (2017). Los Jardines Comunitarios: perspectivas acerca de la educación y el cuidado. En Revista Voces en el Fénix, 4 (1), 32-39. Recuperado de <https://www.vocesenelfenix.com/content/los-jardines-comunitarios-perspectivas-acerca-de-la-educaci%C3%B3n-y-el-cuidado>
- Marzonetto, G. y Rodríguez-Enríquez, C. (2016). Organización social del cuidado y desigualdad: el déficit de las políticas públicas de cuidado en Argentina. En

- Revista Perspectivas de Políticas Públicas, 4 (8), 105-134. Recuperado de DOI:<https://doi.org/10.18294/rppp.2015.949>
- Michi, N., Di Matteo, J. y Vila, D. (2012). Movimientos populares y procesos formativos. Revista Polifonías, 1 (1), 22-41. Recuperado de <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/POLIFONIAS%20N%C2%B01.%20Sept-Oct.%202012.pdf>
- Nicastro, S. (2017). Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación. Educación, Lenguaje y Sociedad. (15), 1-4. Recuperado de DOI:<http://dx.doi.org/10.19137/els-2018-151508>
- Pagano, A., Borzese, C., y Sverdlick, I. (2009). La situación de la primera infancia en la Provincia de Buenos Aires. La acción de las organizaciones y movimientos sociales. Informe de Investigación, Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires.
- Sanchis, N. (2007). Los servicios de cuidado en Argentina. Cambios en las responsabilidades del Estado, el sector privado, los hogares y por género a partir de las reformas de los 90. Red de Género y Comercio, Buenos Aires.
- Sanchis, N. (2020). (Comp.) El cuidado comunitario en tiempos de pandemia... y más allá. Asociación Lola Mora, Red de Género y Comercio. CABA. 9-21. Recuperado de <https://generoycomercio.net/wp-content/uploads/2020/07/El-cuidado-comunitario-Publicacio%CC%81n-virtual.pdf>
- Stuart H., y Guy, P. (1996). Cuestiones de Identidad. Buenos Aires- Madrid: Amorrourto.
- Sverdlick, I. (2010). Experiencias educativas que nos interpelan. El sentido del derecho a la educación, el formato escolar y las políticas públicas. Rizoma freiriano, 8. Recuperado de <http://www.rizoma-freireano.org/experiencias-educativas-que-nos-interpelan-el-sentido-del-derecho-a-la-educacion-el-formato-escolar-y-las-politicas-publica>.
- Zibechi, C. (2020). Cuidar a los chicos del barrio: trabajo comunitario de las cuidadoras, expectativas y horizontes de politización en contextos de pandemia. En Sanchis, N. (2020) El cuidado comunitario en tiempos de pandemia... y más allá. Asociación Lola Mora, Red de Género y Comercio. CABA. 44-62. Recuperado de <http://asociacionlolamora.org.ar/wp-content/uploads/2020/07/El-cuidado-comunitario-Publicacio%CC%81n-virtual.pdf>

Notas

(ii) También articula con el proyecto de investigación “ Infancia, cuidados y participación: análisis de intervenciones sociales con niños y niñas en ámbitos educativos, de atención de la salud, organizaciones socio-comunitarias y organismos de promoción y protección de derechos”. Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de la Plata – T 113 (2020 – 2024). Directora, Dra. María Adelaida Colangelo.

(ii) Debido a que el 90 % de sus integrantes son mujeres, vamos a utilizar la categoría educadoras, para referirnos a los y las educadoras.

(iii) Conclusiones de la investigación “Servicios de Cuidado para la primera infancia en la agenda del sector cooperativo”, desarrollada entre 2018 y 2020 por miembros de FAESS, UNIPE, ISTLyR, lucoop e Idelcoop Fundación de Educación Cooperativa. (2017-2020).

(iv) Se adopta como formato de estilo la tipografía itálica para señalar registros textuales del Zoom del mes de noviembre del 2020.

(v) El primer equipo estuvo constituido por una docente de nivel inicial y psicóloga y trabajadora social, una cientista de la educación, dos psicopedagógicas y tres médicos. Actualmente se conforma Lic. En Políticas Sociales, Ciencias de la Educación, Psicopedagoga, Psicóloga social, Profesora de teatro y nivel inicial, una economista, y educadoras de diferentes centros que se encuentran cursando estudios terciarios.

(vi) Como educadoras populares, consideran que todas las personas saben y desconocen algo, y que más allá de la función que desempeñen, quienes participan en un centro comunitario están educando. De acuerdo a las necesidades y procesos de Red, hay talleres específicos por áreas (nutrición, maternal, infantes, escolares, jóvenes, coordinadoras y administración) y talleres con ejes comunes en los que se concurre de manera mixta

(vii) Generalmente se abordan temas vinculados a la planificación por áreas, atravesadas, por discusiones en torno a la niñez, el cuidado, las familias, el sistema de promoción y protección integral de derecho, la participación, entre otros.

(viii) La conformación de los centros es diversa, en ellos conviven las educadoras que viven en el barrio (muchas de ellas son las fundadoras), con educadoras de otros lugares y con diversos recorridos formativos (maestras, trabajadoras sociales, recreólogas, profesoras y profesoras de nivel medio). La inserción en las tareas del centro y la participación en espacios de la Red, va construyendo la identidad de las educadoras.

(ix) El decreto 297/2020, en su artículo N° 1, establecía que el ASPO regía hasta el 31 de marzo del 2020, sujeto a modificaciones, de acuerdo a criterios epidemiológicos. En vistas que esos plazos de iban corriendo, comienzan a elaborar un dispositivo más sistemático.

(x) Para el desarrollo del artículo vamos a analizar lo producido durante el 2020, aunque debido a las condiciones sanitarias, el proyecto continua en el 2021.

(xi) Extraído del Blog Red andando.org <https://www.redandando.org/category/cartas-a-las-familias/>

(xii) En enero del 2021 el gobierno nacional consideró el derecho a la conectividad como esencial. Se establece una prestación básica universal (PBU) cuyos beneficiarios son las personas cuyos ingresos mensuales sean inferiores a dos salarios mínimos, jubilados, pensionados, desocupados, cuentapropistas, beneficiarios de asignaciones.

(xiii) El conversatorio se planifica colectivamente y se lleva a cabo a fines de noviembre del 2020 y tuvo más de 1200 reproducciones.
<http://www.redandando.org/conversatorio-con-educadoras-de-la-red-andando/>

(*) (<http://www.redandando.org/sumamos-a-la-distancia/>)

(**) (<https://www.redandando.org/category/aprendo-en-casa/>)

(***) (<http://www.redandando.org/category/aprendo-en-casa/>)