

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN



Título:

Educadoras populares: La protección integral de la primera infancia a partir de iniciativas comunitarias en la Provincia de Buenos Aires.

Subtítulo:

Las tareas educativas y de cuidado de educadoras populares en un comedor educativo.

Nombre del Nombre del/a maestrando/a:

Mariela Claudia Guzmán

Director/a de tesis:

Sandra Ziegler

-----Noviembre 2020

Resumen:

El campo de la primera infancia, en la actualidad, está siendo visibilizado con tensiones y debates en las categorías de cuidar-asistir, enseñar-educar. Son debates que interpelan a la educación infantil y que no siempre logran interpretar ese sistema dual compuesto por establecimientos que enseñan y por establecimientos que asisten y enseñan por fuera del circuito de la enseñanza oficial.

En este trabajo se pretende dar a conocer la experiencia de un comedor educativo que atiende a 360 niños-niñas-niños en un solo turno, explorando la labor que se realiza desde el rol de mujeres educadoras, “las señoritas”, el rol de mujeres coordinadoras y profesionales que actúan voluntariamente. Se pretende exponer una diversidad de posiciones y relatos en la compleja relación entre el cuidado y la enseñanza en un sistema de protección integral con un disciplinamiento aceptado y naturalizado por las familias y el personal. A través del presente estudio se devela cómo esta experiencia puede convertirse, para su comunidad, en una invención de orden político cuando sus prácticas aspiran a alcanzar soluciones reales, abordando la perspectiva de infancias y la perspectiva de mujeres (géneros y diversidad) en situaciones de vida con derechos vulnerados.

Agradecimientos:

“Cada uno de nosotros hace un poco al otro y el otro a uno mismo”

“Tukuy ñaqanchej ruwanchej payta uchhikata, pay kikinta (Qheswa- Quechua)

A Sandra Ziegler, por su paciencia, generosidad y conocimiento.

A mi familia, a mi hermana Mónica que me acompañó siempre, a Esther y Cris por la buena onda que me envían con el viento del sur de Esquel.

A mis compañeros, compañeras, compañeros comisión 2016-2018 por las alegrías compartidas, ¡con las picadas!, y especialmente a Romi, que nos alentábamos mutuamente desde sus ricos mates.

A los profesores y profesoras de FLACSO que han tratado “de hacerme pensar y reflexionar”.

A mis compañeros, compañeras y compañeros de trabajo del Instituto Chopin y del Municipio de Escobar, en especial a María José Croce.

“A todas las educadoras de espacios no formales que se cruzaron en mi vida y que me enseñaron a entender la realidad desde los sonidos, los ruidos, sabores, colores, texturas, silencios...”

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1: INSTRUMENTOS PARA EL ESTUDIO.....	10
1.1 Derechos y deberes en la Política Social dirigida a las Primeras Infancias en Argentina. Los Derechos Humanos de las Infancias.....	10
1.1.1 La Convención de los Derechos de los niños, las niñas y su evolución de conceptos.....	13
1.2 Primera Infancia: Definiciones.....	14
1.3 La analogía del cuidado en la Primera Infancia. Semejanzas en cuidados diferentes	15
1.4 El cuidado y la educación desde las políticas en las Primeras Infancias.....	17
1.5 La Inigualdad en Primera Infancia.....	24
1.6 El descuido del Estado en políticas de cuidado. La inclusión en la Primera Infancia en tiempos neoliberales.....	25
CAPÍTULO 2:	
1. MEMORIAS SOBRE LA ATENCIÓN, EL CUIDADO Y LA EDUCACIÓN EN LAS PRIMERAS INFANCIAS.....	27
1.1 El reclamo de “lo social” y la incomodidad de dar respuesta desde un Estado con una posición oscilante.....	28
2. Enseñar y aprender desde el nivel educativo para la niñez.....	33
2.1 La educación inicial y el gobierno en un rol protector vacilante.....	35
2.2 Poner al día la educación creando jardines de infantes	38
2.3 Democracias promotoras de un proyecto neoliberal en educación y su efecto en el nivel inicial	44
2.3.1 El Nivel Inicial y su crecimiento.....	45
2.3.1.2 Los servicios educativos en educación inicial y los servicios de asistencia	

en Primera Infancia	48
2.3.1.3 Prácticas sociales y comunitarias en Primera Infancia con o sin presencia del Estado	51

CAPÍTULO 3

1. RECUPERANDO EL PROTAGONISMO DEL ESTADO.....	60
1.1 Luces y sombras en la pluralidad de las instituciones de cuidado.....	62
1.2 La suposición de lo preciso de lo formal y lo impreciso de lo no formal	63
1.2.1 El conjunto de todo lo existente entre lo estatal y la comunidad	66
2. La capacidad del ámbito público	67

CAPÍTULO 4

1. DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y EL TRABAJO DE CAMPO.....	71
---	----

CAPÍTULO 5

CHANGUITOS SU MISIÓN EDUCATIVA NO FORMAL Y SU MECANISMO DE INSERCIÓN SOCIAL.....	79
--	----

1. Indicadores de inclusión del servicio de Changuitos como comedor educativo.....	79
1.2 Población objetivo	79
1.3 Changuitos y sus inicios.....	80
1.4 Changuitos: comedor educativo con fuerte identidad católica.....	90
2. Las educadoras voluntarias.....	98
2.1 Las señas (educadoras), su trabajo.....	102
2.1.1 Percepciones sobre y desde las educadoras sobre su labor.....	104
3. El comedor como una alternativa educativa.....	109

3.1 El comedor educativo como una forma de ampliación no solo del derecho a la educación en primera infancia sino también el acceso de otros derechos sociales.....	114
---	-----

CAPÍTULO 6

Conclusiones.....	117
-------------------	-----

REFERENCIAS	130
-------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA.....	141
-------------------	-----

Índice de tablas

Tabla 1: Tasa de asistencia por edad por quintiles de ingreso per cápita familiar y sector de gestión. Población de 2 a 4 años. 31 aglomerados urbanos. Año 2016....19

Tabla 2: Tasa de asistencia, según clima educativo del hogar. Población de 2 a 4 años. 31 aglomerados urbanos. Años 2010 y 2016..... 47

Tabla 3: Tasa de asistencia y tasa de matriculación, por edad simple. 3, 4 y 5 años. Año 2010..... 49

INTRODUCCIÓN¹:

Hay, en la actualidad, una permanente e histórica tirantez sectorial entre la educación formal (propia del sistema educativo) y las políticas de protección social, las cuales alientan la existencia de un cosmos de instituciones que cuidan, nutren, educan y protegen a niñas, niños, niñas de 2, 3, 4 y 5 años de edad. Estas instituciones están organizadas en diversos formatos, preferentemente coordinadas por mujeres, quienes organizan actividades para niñas, niños, niñas y para sus familias en la comunidad en la que se encuentran.

Surgen como respuesta a la demanda social para reparar el derecho de la población infantil a un desarrollo pleno cuando el Estado no puede hacerlo. Por lo general, estas instituciones están ubicadas, territorialmente, donde viven las familias de menores ingresos y más expuestas, por lo tanto, a un sistema de fragilidad desigual donde la conexión con el Estado y sus prácticas diarias cambian por necesidad según el tiempo histórico.

Herederas del legado de la educación inicial, estos formatos de cuidado fueron claves en la identidad y arraigo de los espacios comunitarios en profundas crisis económicas, producto de las políticas sociales de los 90.

Este estudio tiene como objeto indagar, justificar y presentar una metodología que permita valorar el papel de Changuitos como comedor educativo en una localidad del Partido del Pilar que, a través del cuidado y la educación de la primera infancia, se constituye como un dispositivo de inclusión social de niñas-niños-niñas y mujeres adultas en situaciones de vulnerabilidad social.

En Argentina, las entidades de crianza, enseñanza y cuidado para la Primera Infancia se constituyen en un heterogéneo universo, complejo de categorizar, que

¹ Observaciones: El caso seleccionado como objeto de estudio no responde a su nombre verdadero, se utiliza otra denominación y se omiten datos más precisos de donde se encuentra para evitar cualquier especulación sobre su ubicación territorial.

En situación de ASPO (aislamiento social preventivo obligatorio) por la pandemia provocada por el coronavirus, no se pudo lograr la tramitación correspondiente de aceptación desde lo jurídico. Otra de las observaciones importantes que es necesario aclarar es sobre el uso del lenguaje inclusivo en este trabajo. Se ha tratado de *nombrar respetando las perspectivas de género para incluir a todas, todos, todes*. En todo lo escrito se ha intentado utilizar un vocabulario más inclusivo, pero no se lo hace cuando se trata de recorridos históricos dada la importancia de reconocer las categorizaciones empleadas.

intervienen con una pluralidad de representaciones: (Estado, sector privado y sociedad civil), sectores de política (desarrollo social, salud y educación), y niveles de gobierno (nacional, provincial y local).

Los centros de cuidado infantil con tareas de comedor o merenderos responden a una red de acciones de entidades no formalizadas, donde se reconocen múltiples conexiones, en algunos casos con organismos estatales —áreas sociales del gobierno nacional, de los gobiernos provinciales o municipales—, y en otros casos se reconocen con pertenencia comunitaria no gubernamental, respetando o no un orden confesional, es decir, responden con inicios y sentidos diversos. Cada institución respeta su matriz presentándose en una red territorial de contactos con bordes muy confusos, si se quieren limitar sus alcances, lo que hace que los centros de cuidado y nutrición actúen en diversidad, complejidad y segmentación.

Hay espacios que dependen de diferentes ámbitos, principalmente de los Ministerios de Educación y Desarrollo Social. Es necesario aclarar que la educación inicial-nivel inicial depende de los Ministerios de Educación provinciales y se organiza, según la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en dos ciclos: el jardín maternal (desde 45 días a 2 años) y el jardín de infantes (desde los 3 a los 5 años o 6 años); mientras que los Espacios de Primera Infancia son impulsados por la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF) del Ministerio de Desarrollo Social, pero dependen de provincias, municipios u organizaciones de la sociedad civil, y reciben a niños, niñas, niños hasta los 4 años según convenios preestablecidos con el Municipio². Además, algunas provincias también cuentan con oferta estatal municipal, que responde a una lógica de Jardín Privado, en la que el propietario es el Municipio. Existe, también, un conjunto de instituciones de gestión privada no incorporadas a la enseñanza oficial que dependen de las áreas de comercio, siempre que logren su habilitación Municipal, funcionando como espacios de talleres artísticos, talleres de cuidado, etc.

² En el Partido donde se encuentra la institución, se acordó con los espacios comunitarios que atienden primera infancia que podían concurrir hasta los 4 años, teniendo los niños, las niñas, los niños de 5 años la obligación de matricularse en instituciones de Nivel Inicial. Sólo podían concurrir niñas, niños, niños de 5 años a espacios como Changuitos en casos donde las familias justificaran la necesidad de requerirlo.

La existencia de esta configuración heterogénea es producto del devenir de un nivel educativo en expansión en donde el Estado ha intervenido y ha dado lugar a la participación de diferentes actores de la sociedad civil y del sector privado, dado que la cobertura de la matrícula y la oferta educativa disponible ha sido y es aún parcial.

La variedad de sus propuestas se plantea también en las características y la calidad de las instituciones, ya que disienten en sus objetivos por sus diversas aspiraciones en la sociedad, las cuales pueden observarse en las formas de trabajo con los niños, las niñas, los niños, o en la organización del tiempo e, incluso, del espacio, o por las condiciones materiales y de infraestructura con que cuentan. Se suman a ello los perfiles y las condiciones de trabajo de las personas responsables de las tareas, los modos que acogen las actividades diarias de higiene, alimentación y descanso, como también la intervención voluntaria de las familias y de toda la comunidad.

Originadas en diferentes momentos de nuestra historia, son parte de un cambio regional y hasta mundial, sobre todo cuando se afianza la frase de la protección social de los niños, las niñas, los niños. Asumir la necesidad de proteger socialmente a las infancias es afirmar, al mismo tiempo, que el desarrollo infantil es un proceso complejo, interdependiente y fundante para la vida de las personas y de una sociedad que aspira a ser más justa. Los tres mundos del Estado de Bienestar (Esping Andersen 1993, p. 49) admiten que el cuidado y la educación de la primera infancia no está relacionada solo con el acceso formal o la cobertura, sino con las condiciones de calidad de los intercambios de niños-niñas-niños entre sí, con los adultos y con los ambientes que los rodean. En Argentina, se extienden por todo el territorio centros de cuidado, merenderos, comedores, que asumen diversas responsabilidades de previsión de servicios y prestaciones, con mayor o menor capacidad de gestión, con diferentes esquemas de organización en cuanto a los recursos humanos, y con mejor o peor condición edilicia y de insumos.

En este escrito se presenta una aproximación a la atención de los derechos de la primera infancia a partir del análisis de un caso de atención en una institución (comedor que desarrolla actividad pedagógica) en los bordes del sistema escolar. El interés es poner de relieve, en sus formas de actuación, el carácter específico y cultural para garantizar derechos educativos y de cuidados en contextos de alta

vulnerabilidad, como también su sentido relacional ambiguo: cerrado y no cerrado a pautas fijas de comportamiento. La configuración institucional (como es el caso “Changuitos”) se ha estudiado como un espacio que produce una trama entre familias, niñas, niños, niños y educadoras, que estructura cuidados y plantea un patrón de socialización fuerte para garantizar la escolaridad.

La institución elegida actúa en un contexto en donde se aspira a un control sobre la pobreza habilitando diferentes procesos. Tanto para que las madres, padres (u otros adultos) logren su propia producción económica y rompan con el círculo de la pobreza, a partir de deslindarse del cuidado diario de los hijos, las hijas, los hijos; como brindando las oportunidades para que los niños, las niñas, los niños puedan participar de la experiencia pedagógica que los prepara para la escolaridad de primaria, considerando, además, las ventajas del acceso a los cuidados nutricionales y de salud que reciben diariamente. Además de un sistema de inclusión que ofrece a las cuidadoras, quienes también pertenecen a ese sector, y encuentran en “Changuitos” un espacio que “ordena” sus experiencias vitales.

Este escrito está dividido en tres partes. La primera recorre una serie de herramientas que permiten el análisis teórico y conceptual. En la segunda se hace la descripción de la estrategia metodológica, posteriormente, un recorrido del inicio de la institución y de la actual organización del funcionamiento educativo, enfocando la observación etnográfica en las mujeres educadoras, voluntarias, responsables del cuidado educativo de las niñas, los niños, los niños. Por último, se analiza una serie de dinámicas de la institución que explican cómo abarca en su accionar no solo brindando inclusión social a los adultos, las adultas, los adultos voluntarios, a los niños, las niñas, los niños, y familias, sino también promoviendo un espacio de cuidado.

La escritura ha tratado de respetar las particularidades y especificidades del Comedor educativo “Changuitos”, buscando encontrar afinidades repartidas y diversas con las acciones pedagógicas ligadas a lo escolar. Esta oportunidad de indagación puede permitir armar y desarmar propuestas educativas a cargo de mujeres voluntarias que, desde su propio rol de educadoras, son capaces de transformar la realidad (la propia y la ajena) y hacer de esta sociedad un espacio más inclusivo, igualitario y solidario.

CAPÍTULO 1: INSTRUMENTOS PARA EL ESTUDIO

1.1. Derechos y deberes en la Política Social dirigida a las Primeras Infancias en Argentina.

Los Derechos Humanos de las Infancias.

La niña-el niño-le niñe es un ser social en su curso de desarrollo, un ser único y en constante evolución que debe ser reconocido como un sujeto con derechos. Se lo identifica con una especificidad personal en acción, biológica, social y cultural en paulatino crecimiento, por lo tanto, debe ser apreciado y considerado desde ese lugar de sujeto.

Las acciones dirigidas a la infancia deben, en consecuencia, considerarlos como ciudadanos en sí y como ciudadanos en desarrollo y no beneficiarios pasivos de asistencia.

La aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño promovió el debate en su adaptación normativa alentado a una movilidad social y política con un nuevo concepto: el de la protección integral identificada con el enfoque de derechos humanos. Esta perspectiva define el rol que debe asumir el Estado, el mercado, las organizaciones sociales, políticas y comunitarias y las familias en relación a la representación del cuidado y la accesibilidad a los derechos de las niñas, los niños, les niñes y los adolescentes. Se puede decir que su huella política y cultural, sumada al conjunto de interpretaciones que expresa, se llega a reconocer como pionera de un “nuevo paradigma”, el de la protección integral de derechos de las niñas-los niños-les niñes.

La aceptación y convalidación de la CDN (Convención sobre los Derechos del Niño) alentó en Latinoamérica la promulgación de leyes específicas y Códigos de Niñez y Adolescencia en varios países y, por lo tanto, la visibilización y reconocimiento de derechos a ese grupo etario de la población. Aunque Argentina se ocupó tardíamente de los derechos de las niñas-los niños-les niñes, se logró subsanar ese déficit cuando se integraron los tratados internacionales de derechos humanos en el año 1994. La aceptación de la CDN es reconocida como una transformación de calidad incuestionable en cuanto al sentido de la infancia como actor social y de las

infancias como realidad explícita de la desigualdad, pero, a la vez, hay que asumir que nació en circunstancias históricas adversas al momento de su aprobación.

La Convención, ratificada por la mayoría de los países del mundo, se aprueba en tiempos en que se expande el modelo neoliberal y su tratado práctico: el “Consenso de Washington”. En Argentina, mientras se afirmaban todos los tratados de derechos humanos, se aplicaba una profunda transformación estructural del Estado que generó un escenario de exclusión, que alcanzó principalmente a niños, niñas y adolescentes.

Las normativas de la Convención de los Derechos de la población infantil se aplicaron con procesos inadecuados de implementación en el plano más territorial, por la ineficiencia del Estado en sus niveles, no asumiendo acciones prioritarias y necesarias para el logro de prácticas efectivas de “protección integral” (Grugel y Peruzzotti, 2007); también se considera que el papel de los funcionarios y los operadores que intervienen con sus prácticas aún responden a criterios propios del viejo paradigma de segregación y control social del denominado “paradigma de patronato o tutelar” (Machain, Avila Testa y Vénere, 2009). Estos autores contribuyeron en señalar las tensiones que supone el proceso de implementación de las Leyes de Protección. En el análisis que realizan, estos autores reconocen un aporte importante para la comprensión de las problemáticas asociadas a las formas de gobierno³ para tratar la infancia, reconociendo que portan asimismo un riesgo interno con difícil solución, porque, por un lado, se reconoce la defensa conceptual de los postulados sobre los derechos del niño-la niña y su implementación local aspirando la potencial emancipación de la niñez (manifestando que está en contraposición a la situación de Patronato), pero, por otro lado, se reconoce que su implementación no se efectúa por falta de preparación del personal y disponibilidad de recursos. Se puede detectar la tensión entre la retórica del discurso estatal sobre la adhesión a la CDN y las políticas, por respetar un modelo económico de corte neoliberal que lo hacen inviable en su concreción. Los avances significativos en el reconocimiento de los derechos de los niños y la ampliación de los saberes en torno a la niñez visibilizan

³Entendiendo la noción de gobierno en relación a las propuestas sobre gubernamentalidad elaboradas por Michel Foucault. Refiere al conjunto de las instituciones y procedimientos que posibilitan el ejercicio de un poder determinado sobre la población basándose en la economía política y en los dispositivos de seguridad (Foucault, 2007)

aún más el deterioro de las condiciones de vida de la infancia, producido por las políticas de ajuste estructural que desembocaron en un fuerte crecimiento del desempleo y el aumento de la pobreza. El debate académico y del campo de la intervención en torno a derechos de la niña-el niño-le niño parece estar signado por un supuesto que tiende a percibir a los “derechos” como cosas, algo que se tiene o no se tiene o, en el mejor de los casos, se tiene parcial o incompletamente. El riesgo es reducir los derechos a cosas en sí, ya que las prácticas que se despliegan en torno a ellos también entrarían en ese juego ambiguo, donde se registra un plano ideal (los derechos como una aspiración ontológica y universal, casi inalcanzable) y un plano real (de prácticas sociales reales relacionadas a la implementación local).

Los derechos como una aspiración ideal generan que las prácticas de los actores nunca sean suficientes. El texto legal intenta desprenderse del proceso histórico que lo creó tomando una postura ideal. Lo cierto es que tanto la instancia de producción de las normativas legales universales en torno a los derechos del niño-la niña-le niño, como las múltiples apropiaciones locales en las instancias de implementación doméstica, están insertas en procesos históricos particulares, atravesados por macro y micro relaciones de poder (Piedra Guillén, 2004). Un notorio ejemplo de esto es cuando se quiere hacer una división entre cuidado, enseñanza y crianza sin un marco legal lo suficientemente claro. El resultado es un efecto de expansión fragmentada y heterogénea de las políticas de cuidado, enseñanza y crianza para la primera infancia sin regulación. El impacto, en terreno, fue que cualquier formato institucional que prescindiera de una de estas formas termina empobreciendo la calidad de sus acciones sobre lo que está ofreciendo, sea una oferta de cuidado, enseñanza o crianza para los niños, las niñas, los niños en su/s primera/s infancia/s. Al hacerlo, se incumple el derecho de los niños, las niñas, los niños al desarrollo pleno de sus potencialidades y a los principios de la universalidad e indivisibilidad de los derechos. Al mismo tiempo, dado que las mujeres son responsabilizadas culturalmente de las tareas de crianza y cuidado, serán quienes deban actuar en los roles que no pueden cubrirse desde las prestaciones estatales producto de esta división. Argentina, en la actualidad, afronta complejos desafíos en la oferta institucional de crianza, enseñanza y cuidado, las mujeres mamás que no logran acceder a alguno de estos servicios quedan sin la posibilidad de trabajar. En la

actualidad, esta situación se convierte en uno de los sentidos más fuertes de lo que se define como feminización de la pobreza (Rodríguez Enríquez, 2015)⁴, ya que están obligadas a quedar al cuidado de sus hijos-hijas-hijos; esta situación contribuye a una mayor pobreza en contextos de vulnerabilidad económica y, en consecuencia, se dificulta el logro de la equidad de género (Díaz Langou, De León, Florito, Caro Sachetti, Biondi Rodríguez y Karczmarczyk, 2019)⁵. Pareciera más que necesario contar con políticas públicas para mejorar el acceso y la calidad de estas ofertas, ya que asegurando el carácter indivisible e indelegable de estas tres funciones (crianza, enseñanza y cuidado) en la protección de los niños, las niñas, les niños podemos avanzar hacia una verdadera garantía plena de sus derechos.

1.1.1 LA CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS, LAS NIÑAS Y SU EVOLUCIÓN DE CONCEPTOS.

El tiempo pasado luego de la aprobación de la CDN ha demostrado la necesidad de nombrar a la “infancia” ya no en singular, sino hablar de las “infancias” en plural. De hecho, el Comité de los Derechos del Niño-la Niña de las Naciones Unidas ha ido promoviendo observaciones donde se han tratado otras cuestiones más específicas que la CDN en general no había considerado, por ejemplo, la cuestión de la primera infancia.

El Comité de Derechos del Niño de las Naciones Unidas en el 2005 hace la siguiente Observación General N° 7⁶ (UNICEF, 2014), menciona la “realización de los derechos del niño-niña en la primera infancia” (p.98). Generando un documento regulador de carácter global que considera las problemáticas surgidas en la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño en el marco de la Primera Infancia⁷.

⁴ La feminización de la pobreza por la feminización de las responsabilidades se produce cuando las pautas culturales reproducen una división sexual del trabajo en la que los varones son percibidos como los proveedores de recursos económicos a través de su trabajo en el mercado y las mujeres son responsables de las tareas domésticas, incluida la atención a los más pequeños (Rodríguez Enríquez, 2015).

⁵ Texto publicado por el CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento), una organización independiente, apartidaria y sin fines de lucro que trabaja por un Estado justo, democrático y eficiente que mejore la vida de las personas.

⁶ UNICEF, por el 25 aniversario de la CDN, publicó en el año 2014 un compendio de las diecisiete Observaciones Generales publicadas entre los años 2001 y 2014.

⁷ La Convención sobre los Derechos del Niño-Niña define al niño-niña como "todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría

1.2. PRIMERA INFANCIA: DEFINICIONES

Definir primera infancia en las diversas áreas del Estado, en su sociedad, nos lleva a pensar en cimentar una obra histórico-cultural que resulta de la percepción, la historia, los sentidos hegemónicos y los modos de relación de los adultos con las niñas, los niños, les niños. La definición de primera infancia es distinta según el país y región, de acuerdo a sus tradiciones y costumbres.

Las distintas interpretaciones que determinan y definen la primera infancia o infancias se promueven desde organizaciones, establecimientos, los cuales son categóricos y condicionantes para la vida de la niña, el niño, le niño y a futuro de su proyección como adulto, adulta, adulte.

En el inicio de la primera etapa de cuidados, la responsabilidad es de la familia, desde un discurso médico preocupado por el desarrollo y crecimiento; al final de las primeras infancias la responsabilidad es compartida con otras, otros, otros por el comienzo de la enseñanza formal⁸ y el ingreso al mundo de la "institución escuela".

En la Observación General N° 7 del Comité de Derechos del Niño-Niña (niñe) de la ONU (2005) se señala que:

Las definiciones de la/s primera/s infancia/s varían en los diferentes países y regiones, según las tradiciones locales y la forma en que están organizados los sistemas de enseñanza primaria. En algunos países, la transición de la etapa preescolar a la escolar tiene lugar poco después de los 4 años de edad. En otros países, esta transición tiene lugar en torno a los 7 años. En su examen de los derechos en la primera infancia, el Comité desea incluir a todos los niños pequeños: desde el nacimiento y primer año de vida, pasando por el período preescolar hasta la transición al período escolar. En consecuencia, el Comité propone, como definición de trabajo adecuada de la primera infancia, el período comprendido hasta los 8 años de edad; los Estados Partes deberán reconsiderar sus obligaciones hacia los niños pequeños a la luz de esta definición. (p. 100)

Afectan sobre la subjetividad de niñas, niños, niños: la familia, las políticas sociales, la cultura, el consumo, los medios de comunicación, la religión, el contexto territorial (geográfico), la trama histórica y social como también las condiciones y oportunidades de vida en que se desarrollan los primeros años de subsistencia.

de edad" (art. 1). Por lo tanto, los niños pequeños son beneficiarios de todos los derechos consagrados en la Convención. Tienen derecho a medidas especiales de protección y, de conformidad de sus capacidades en evolución, al ejercicio progresivo de sus derechos.

⁸ En algunos países la transición de la etapa preescolar a la escolar tiene lugar poco después de los 4 años de edad, en otros países, esta transición tiene lugar alrededor de los 7 años.

En Argentina, la educación es obligatoria desde los 4 años⁹. La Ley de Educación Nacional N°26.206, que ordena al sistema de educación formal establece que la Educación Inicial, como unidad pedagógica, comprende a los niños desde los 45 días hasta los cinco años de edad inclusive. La obligatoriedad de la educación inicial abarca desde los cuatro años y promueve la universalidad desde los tres años. La ley 26.233, de promoción y regulación de los Centros de Desarrollo Infantil, interviene en los servicios dirigidos a niños de hasta 4 años de edad (según el territorio y los convenios que se realicen desde un orden Municipal).

En este trabajo se considera como primeras infancias al conjunto de niñas, niños, niños desde los dos años hasta los 6 años de edad inclusive¹⁰. El comedor educativo de Changuitos logra tener a su cuidado niñas, niños, niños de 5 años mediante un pacto Municipal donde los que acceden también deben tener acceso a una vacante en un Jardín del Estado en contraturno, es decir por la mañana van a Changuitos como comedor educativo, de 8 a 12 hs, y por la tarde, de 13 a 17 hs, concurren a un Jardín de Infantes Estatal en la localidad; a veces esto es inviable porque no hay suficientes Instituciones Estatales y las familias vulnerables no pueden pagar una cuota en un Jardín de orden privado.

El desarrollo integral de esta franja etaria en el comedor educativo de Changuitos abarca múltiples ejes como la nutrición, higiene, educación, el afecto, cuidado y protección, entre otros aspectos.

1.3. LA ANALOGÍA DEL CUIDADO EN PRIMERA INFANCIA. SEMEJANZAS EN CUIDADOS DIFERENTES.

La oferta del cuidado se brinda desde un universo desigual, ya sea en términos de clase social o del contexto donde vive la niña, el niño, le niño que necesita ser protegido integralmente. Esta estructuración inequitativa se profundiza en el acceso y valoración cuando se anexan otros aspectos como la etnicidad o el status migratorio.

⁹ En octubre del 2015 la ley 27.045 cambió el artículo 16 de la ley de educación nacional, que establecía la obligatoriedad escolar desde los cinco años y modificó los artículos 18 y 19, al establecer el nivel inicial como una unidad pedagógica desde los 45 días a los 5 años, siendo obligatorios los dos últimos (4 y 5 años).

¹⁰ Pasado el 30 de junio muchos niños, niñas, niños que concurren al comedor educativo empiezan a cumplir los 6 años como sucede en los establecimientos educativos del sistema formal.

En la actualidad, por los numerosos escritos que hay sobre las infancias, se puede afirmar que, por demandas insatisfechas en esta etapa, se llega a generar un saldo negativo, dado que dejan sus marcas en el desarrollo futuro como adultos, adultas, adultes de esa población infantil descuidada de hoy (Esquivel, Faur y Jelin, 2012).

El cuidado, como manifestación, fundamentan Carla Zibecchi y Carolina Mouriño (2012)

no puede ser abordado sin trascender el estudio del acto de cuidar -y las relaciones entre el proveedor del cuidado y quien lo recibe- para centrar la mirada en todo un conjunto de fenómenos sociales íntimamente relacionados con dicho acto: la intimidad, las relaciones de género, la economía, la pobreza, las políticas públicas en general, la política educativa en particular. (p. 2)

El espacio comunitario de Changuitos como comedor educativo nos brinda la oportunidad de indagar sobre los diferentes modos del fenómeno del cuidado y las estrategias de cuidado que intra y extra-familiares logra organizar cuando el Estado se ausenta o no alcanza a satisfacer las demandas y necesidades de las familias.

Desde el ámbito comunitario, se responde a la demanda de cuidado con una oferta provista con fuerte presencia de mujeres como proveedoras del cuidado. Muchos textos de Argentina y de otros países, en la actualidad, documentan el involucramiento de mujeres en estrategias de cuidado nutricional y educativo de sus hijas, hijos e hijes, de vecinas y familiares, los cuales han impactado en procesos participativos de diverso tenor y magnitud (Santillán, 2012; Redondo, 2012; Medina Ortiz, 2015; Marco Navarro, 2014; Faur, 2015; Malajovich, 2015).

Delegar en las mujeres acciones de protección y cuidados en las actuales infancias desde sus ámbitos comunitarios permitieron la reconfiguración de dichos espacios, así como también la construcción de nuevos dispositivos de atención sobre las niñas, los niños, les niños asumiendo nuevos roles y funciones sociales, accediendo, además, en algunos casos, a un liderazgo de relevancia.

1.4. EL CUIDADO Y LA EDUCACIÓN DESDE LAS POLÍTICAS EN PRIMERAS INFANCIAS.

El cuidar y educar en la primera infancia es un lugar a compartir en responsabilidades con las familias, considerándolas como instituciones centrales junto al Estado desde sus políticas sociales y culturales.

Hasta la década de los 70, en las sociedades latinoamericanas, la educación y el cuidado de los niños y las niñas¹¹ durante la primera infancia constituían una problemática privada de responsabilidad estrictamente familiar, especialmente de las madres (Rosemberg, 2009).

Los niños abandonados, huérfanos, pobres, los hijos-hijas de familias “con problemas” tuvieron que ser objeto de intervenciones de la justicia de menores ya que eran sujetos no esperables para un Estado puro. Estos niños y niñas “no aceptados como eran” debían ser educados y cuidados en instituciones especialmente diseñadas a tal fin. Se puede señalar que eran los indicios de que educar y cuidar durante la primera infancia era también una tarea de toda la sociedad, donde el brazo ejecutor era el Estado, cuando la familia no podía.

La notoriedad creciente de “la primera infancia como sujeto de la política social” hace que se visibilicen sus problemáticas en un mayor y menor grado definiendo programas de atención para los pequeños y las pequeñas con la visión de universalizarse.

En relación con la enseñanza inicial y su desarrollo en el tiempo, en el año 1990, en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, al incluir la/s primera/s infancia/s como parte de su agenda, los sistemas educativos ampliaron la educación básica considerando otra franja etaria en el 2000. Esta tendencia se fortaleció al definirse como uno de los objetivos del Marco de Acción de Dakar¹² la propuesta de “extender y mejorar la protección y educación integrales

¹¹ Para esta redacción se vuelve a retomar el lenguaje utilizado de esos años con respecto a generalizar la población infantil utilizando los vocablos: niños, niñas o categorizándola en sólo niños porque se sobreentendía que incluían a las niñas mujeres. Lo mismo se aplica para el tratamiento narrativo que se da a la expresión de primera infancia considerándola como una única categorización posible de entender en estos años.

¹² En 1990, en Jomtien, la Declaración Mundial de la Educación Para Todos/as estableció la necesidad de que todos/todas los niños-niñas, jóvenes y adultos tuvieran acceso a la educación, siendo considerada como un derecho fundamental para satisfacer necesidades básicas de aprendizaje y participar en la sociedad. Esta declaración fue confirmada durante el Marco de Acción de Dakar el año

de la primera infancia, especialmente para los/las niños/niñas más vulnerables y desfavorecidos/as” (2000, p. 3).

Pensar en el terreno de la primera/s infancia/s fue, al mismo tiempo, aceptar las diversas percepciones sobre el aprendizaje y la educación temprana que se tenían, como también dar otra valorización a la inversión pública y/o privada que se hacían. En la década del 90 hay escritos que documentan cómo se promueven beneficios sociales y económicos, como inversiones, pero también se registran severos retrasos que persisten como el resultado de la falta de acción (Myers¹³, 1995, p. 18; Barnett y Ackerman, 2006, p. 88; Karoly et al., 1998).

En el sistema educativo, la educación preescolar, así denominada en sus inicios, es la que ha experimentado el mayor crecimiento durante los últimos 15 años en toda América Latina, sobre todo si se consideran los programas de atención infantil que se promueven incluyendo un eje educativo, sean éstos formales o no formales. Esto se comprueba con la amplia difusión de prestar atención a las niñas, los niños, les niños durante sus primeros años de vida, ya que la existencia o ausencia de ciertos factores pueden condicionar su desarrollo como persona adulta.

Los datos actuales de la UNESCO revelan que antes de los 4 años se rompen los patrones formales de la educación obligatoria y estandarizada de las salas donde concurren las niñas, los niños, les niños de 5 años y se generan ofertas de gran variedad, calidad y formato. Esto aumenta la hora de recorrer en terreno los barrios y comunidades más vulnerables del subcontinente (Bellei, 2013)¹⁴, determinando un escenario con actores sociales con diversas experiencias, actividades, programas o políticas destinadas a atender, cuidar y/o educar a las niñas, los niños, les niños más pequeños.

La actual realidad educativa de las Primeras Infancias en Argentina expone las marcadas desigualdades en la asistencia asociadas a las condiciones de pobreza que podrían tener su origen, entre otros posibles factores, en la falta de una oferta gratuita

2000, en el cual los países reafirmaron el compromiso colectivo de asegurar la Educación para Todos/as estableciendo 6 objetivos de Educación para Todos/as a alcanzar el año 2015 (Dakar, 2000).

¹³ Robert G. Myers (1995), Ph.D., Coordinador del Consultative Group on Early Childhood and Development del High Scope Educational Research Foundation.

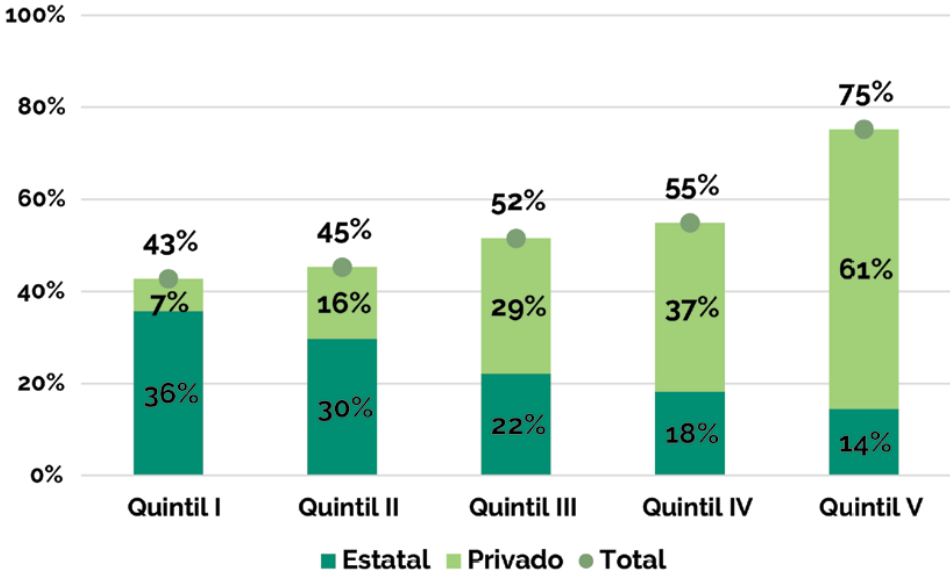
¹⁴ Bellei es el coordinador del texto de UNICEF y OREALC (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe) sobre la situación de la educación en Latinoamérica y el Caribe que presentan estas instituciones.

de servicios educativos que sea accesible para toda la población. En esta situación de heterogeneidad que caracteriza a los espacios educativos, se reconoce que también la oferta del sector privado asume distintos formatos, añadiendo así mayor complejidad a este entramado institucional. Observar la distribución de la asistencia, según el tipo de gestión de los espacios educativos, permite realizar una primera aproximación a esta problemática.

El gráfico presenta la distribución de la población entre los espacios de gestión pública y privada para cada uno de los quintiles de ingreso per cápita del hogar. Es necesario tener en cuenta que también en este caso la información es obtenida a partir de la declaración de los adultos de cada hogar, por lo que la distinción está atravesada por la percepción o el conocimiento que las familias tengan sobre el lugar al que asisten los niños y niñas¹⁵.

Tabla 1

Tasa de asistencia por edad por quintiles de ingreso per cápita familiar y sector de gestión. Población de 2 a 4 años. 31 aglomerados urbanos. Año 2016



¹⁵ La pregunta del cuestionario que se aplica en los hogares indaga, para quienes afirman asistir a algún establecimiento educativo, de la siguiente manera: “Ese establecimiento es... Público/Privado/No sabe”.

Nota: se considera la edad escolar, ajustando la edad declarada según fecha de nacimiento a los años cumplidos al 30 de junio de 2016.

Fuente: elaborada sobre la base de datos de INDEC, Encuesta Permanente de Hogares, año 2016.

Esta información permite aproximarse al nivel de segregación existente en el acceso a las ofertas educativas. Aproximadamente el 40% de la población de 2 a 4 años asiste a instituciones de gestión privada, según se registra en la EPH. Tal como permite visualizar el gráfico, esta participación asume formas muy diferentes entre los distintos sectores sociales. La gran mayoría de las niñas, los niños, les niños que viven en los hogares más pobres asiste a espacios de gestión pública, mientras que desde el quintil III en adelante, es decir, en los sectores medios y altos, la participación en el sector privado es mayor.

Esta distribución llama la atención sobre la necesidad de un estudio en profundidad acerca de los criterios de equidad con que se configura la oferta de cada sector de gestión. Es decir, no se trata solo de constatar que, evidentemente, acceden a la oferta de gestión privada aquellas familias que disponen de los medios económicos para hacerlo. Sobre todo, esta distribución es indicativa de las deficiencias en que se encuentra la educación infantil para cubrir con servicios educativos gratuitos a toda la población infantil.

La visión de preparar mejor a las niñas, los niños, les niños para la escuela y la necesidad de cuidar y protegerles mientras los padres, las madres, buscan roles laborales, trabajan o estudian (Peralta y Fujimoto, 1998, p.114) dan una fuerte impronta en las decisiones, tanto para contener a la/s infancia/s más vulnerables mediante políticas denominadas de superación de la pobreza en los 90, como con decisiones con la denominación de inclusión social en décadas posteriores.

Los servicios de cuidado y educación de la primera infancia en la región latinoamericana fueron direccionados por acciones políticas y financieras a través de diversas modalidades, ya sea a nivel municipal o sub-nacional, con esfuerzos de gobiernos locales y de organizaciones sociales o comunitarias, no gubernamentales, empresariales o religiosas, a veces de manera articulada, promoviendo respuestas ante las demandas como emergentes.

Los Estados han desarrollado diferentes iniciativas de protección a las infancias que permiten identificar las siguientes tendencias¹⁶:

- Estrategias con planes y políticas por la infancia en general, que definen el conjunto de interacciones y corresponsabilidades de los actores que conforman el sistema de protección de derechos a nivel nacional.

Dentro del conjunto de Metas establecidas, se encuentran algunas directamente vinculadas con la primera infancia mediante planes o estrategias nacionales, las cuales se desarrollan en nueve países de la región: Argentina, Bolivia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Paraguay, Perú y Venezuela¹⁷.

- Las tácticas nacionales particulares de cada territorio impulsan la protección de los derechos de la primera infancia, alentando incluir diversos formatos como el Plan Nacional para las Primera Infancia, Brasil; el Sistema de Protección Social Integral a la Infancia “Chile Crece Contigo”, Chile; Atención Integral a las Primera Infancia “De Cero a Siempre”, Colombia; Política Nacional de Primera Infancia “Amor por los más chiquitos y las más chiquitas”, Nicaragua; Plan de Atención Integral a la Primera Infancia “PAIPI”, Panamá; Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera Infancia, Paraguay; Programa de Atención Integral a la Primera Infancia, República Dominicana; Sistema de Protección Integral a la Infancia “Uruguay Crece Contigo, Uruguay.

- Existe una logística basada en la articulación de áreas y de programas sectoriales a nivel nacional, sub-nacional o municipal. Más allá de la existencia, o no, de estrategias nacionales, de mayor o menor nivel de cobertura, existen en muchos países, y en los gobiernos locales provinciales, estatales o municipales, procesos de articulación de políticas que integran, a modo de red, áreas de salud, educación, empleo, servicios de protección de derechos a nivel local, acciones de fortalecimiento a las familias, capacitación de recursos humanos, intensificando experiencias e

¹⁶ Se ha respetado en la transcripción de los nombres de programas cómo cada país u organismo internacional denomina a la población infantil (“los niños”, “primera infancia” los niños-las niñas”, etc.)

¹⁷ Se sugiere la lectura del trabajo del SIPI. *Estrategias nacionales para la protección de los derechos de la infancia: una mirada desde la integralidad*. Buenos Aires, 2014.

instituciones, etc. En esta categorización se pueden mencionar al Programa “Educa a tu hijo”, Cuba; Estrategia Nacional “Creciendo Juntos” y Programa Nacional “Primeros Años”, Argentina; Plan de Centros de Atención a la Infancia y la Familia “CAIF”, Uruguay; entre otros.

- Acciones mediante el fortalecimiento de entidades públicas o privadas que agrupan a múltiples organismos que cuentan con un recorrido histórico con alto reconocimiento a nivel local. Entre estos ejemplos podemos identificar a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), Chile; los Hogares Comunitarios de Bienestar, Colombia; a nivel nacional y una gran cantidad de iniciativas de este tipo a nivel municipal y local.

Las políticas, programas y acciones, en función de organizar la multiplicidad de los receptores o destinatarios, se pueden diferenciar, según Kochen (2013, p. 19) en:

- ✓ Las políticas, programas y acciones con foco en los niños.
- ✓ Las políticas, programas y acciones con foco en la familia.
- ✓ Las políticas, programas y acciones con foco en la comunidad.
- ✓ Las que alcanzan a definir planes estratégicos integradores, que se expresan fundamentalmente a nivel local.

El BID, en el trabajo titulado *Panorama sobre los servicios de desarrollo infantil temprano* (Araujo, López-Boo y Puyana, 2013), clasifica los servicios de cuidado de los niños de 0 a 3 entre:

- ✓ Servicios de cuidado con modalidades institucionales y comunitarias.
- ✓ Y los que trabajan con los padres y las familias.

En otro documento, el BID difunde la siguiente categorización¹⁸:

- ✓ Programas y servicios para el cuidado infantil y la estimulación temprana.
- ✓ Programas y servicios nutricionales.

¹⁸ Modelos de atención integral en el desarrollo infantil: experiencia de América Latina y el Caribe.

- ✓ Programas y servicios de salud.
- ✓ Otros programas sociales.

La manera de ordenar los servicios de protección de la primeras infancias siempre describe la multiplicidad de actores sociales que intervienen, sean estos comunitarios o privados, involucrados ya sea como actores sectoriales, representando las diferentes áreas— salud, educación, protección social o sistemas de protección de derechos—, a su vez también pueden representar la participación de los distintos niveles del Estado (nacional, provincial, municipal), considerando, además, la heterogeneidad de los entornos o contextos (familias, comunidades, instituciones de cuidado, centros de salud, medios de comunicación), etc. En esta acotada descripción se detecta constantemente la necesidad de innovar en la respuesta a la/s demanda/s, pero siempre considerando como rasgo característico lo complejo que es, pues la participación involucra una gran multiplicidad de actores, acciones y escenarios.

La propagación de la educación formal y la aplicación de programas y estrategias integrales de apoyo al desarrollo infantil, sumada a la participación de diferentes actores, ha facilitado la ampliación de la cobertura y mejora de la calidad de vida durante sus infancias a muchos niños, niñas, niñes en toda la región. No obstante, las condiciones de muchos de los grupos familiares más vulnerables no alcanzan a ser modificadas, ya que solo se logran mejores condiciones para algunos y no todos, aún persiste una situación de inequidad. En ese sentido, una nueva generación de iniciativas de redistribución de los ingresos comenzó a difundirse desde muchos de los gobiernos nacionales o locales de nuestro continente, mediante los programas de transferencia; en nuestro país se puede tomar como ejemplo a la Asignación Universal por Hijo-Hija para la protección social y de Asignación por Embarazo¹⁹.

¹⁹ La asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH) tiene su origen el 30 de octubre de 2009 mediante el decreto del PEN 1602/09. Constituye una política que otorga una prestación no contributiva similar a la que reciben los hijos de los trabajadores formales “a aquellos niños, niñas y adolescentes residentes en la República Argentina, que no tengan otra asignación familiar prevista por la presente ley y pertenezcan a grupos familiares que se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal”.

Las transformaciones que se observan en cuanto a la representación del rol de la mujer y de una nueva constitución de los grupos familiares han instalado en la sociedad otras perspectivas en la temática del cuidado vinculado, sobre todo, a la participación de la mujer en el mercado laboral y de su propia educación.

La ampliación de la obligatoriedad y de la cobertura educativa en primera/s infancia/s, sumado a ello el surgimiento de otros modos alternativos formales y no formales de cuidado y educación, además de la aplicación de políticas de inclusión social con programas de transferencias condicionadas, contribuyen a instalar una nueva percepción del rol de la mujer en un escenario social diferente para las féminas producto de una profunda e histórica demanda por la ampliación de sus derechos.

1.5. LA INIGUALDAD EN PRIMERA INFANCIA

La desigualdad como falta de equidad expone una situación de injusticia. Es un fenómeno multidimensional, complejo y estructural del capitalismo y no se reduce sólo a cuestiones económicas, sino que está relacionado con otros aspectos de la vida, afectando al conglomerado de la experiencia social, como la clase social, el género, la edad, la etnia, la condición migrante, los consumos culturales y otras formas de clasificación social. La aproximación a los bienes productivos no depende sólo de las características individuales, sino de historias, trayectorias y de los diversos instrumentos institucionales que operan en función de las mencionadas dimensiones sociales y de otros aspectos estructurales que forman el contexto en el que los individuos utilizan sus recursos. La desigualdad, señala Tezanos, (2001, p. 119) es, en última instancia, una cuestión de poder²⁰.

Las posesiones mínimas, que encierran el concepto de pobreza en una sociedad, precisan definir sus necesidades, las cuales varían según el tiempo y sus modos culturales. La inequidad, al configurarse como objeto de intervención estatal, reinscribe la pobreza desde un lugar donde deben concederse derechos para

²⁰ Según Tezanos (2001), el elemento fundamental de la estratificación es el poder. En todas las formas de organización humana la clave es quién tiene el poder suficiente en el entramado social como para articular y mantener un sistema de privilegios, de dependencias y de reparto de tareas que permita concentrar riquezas y disfrutar de posiciones ventajosas.

satisfacer esos mínimos sociales necesarios. Por lo tanto, es importante revelar las estrategias políticas diseñadas para atenuar la pobreza y comprender su articulación con las formas de constitucionalización de derechos; es factible la presencia de otros espacios de participación de sectores comunitarios marginados interviniendo en el juego político (Sonia Fleury, 2006, p. 2)²¹, frente a dinámicas asistenciales en las que la lógica filantrópica sustituye el derecho (Gluz, Karolinski, Moyano, 2013, p. 50). La pobreza entre las niñas y los niños significa vivir en privación al acceso de servicios de calidad, condicionando su existencia por estos bajos ingresos, en la sociedad se naturaliza la situación y no se registra realmente cuánto es el impacto cuantitativo y cualitativo de ellos, ellas, ellos en su proyección a futuro.

1.6. EL DESCUIDO DEL ESTADO EN POLÍTICAS DE CUIDADO. LA INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA EN TIEMPOS NEOLIBERALES

El Estado, cuando asume una postura neoliberal, se apropia de un proyecto que descrea de la igualdad, opta por la postura del merecimiento, pues sustenta a la desigualdad como una oportunidad de desarrollar capacidad. Lo que ha resultado de los años de la aplicación de políticas sociales de corte neoliberal es una inigualdad-inequidad cuyo resultado es arrasar con las esperanzas de los distintos sectores sociales, ya que no se les brindan los medios para desarrollar tales capacidades.

El desentenderse de los derechos establece un daño diferente según las prestaciones, sean estas para pobres o para ricos; sumado a esto, la segmentación del espacio público y la identificación de la pobreza con la delincuencia, confunden las acciones de la política social con actos de generosidad, en el hecho “de dar”, de “otorgar”. Se convierten en una decisión más de desprenderse de lo que sobra sin considerar lo que realmente urge como necesidad.

Si se admite que el desarrollo infantil es un proceso complejo, interdependiente y fundante para la vida de las personas y de una sociedad más justa, la política pública, en contraposición a lo mencionado en el párrafo anterior, parecería tener la

²¹ Sonia Fleury Doctora en Ciencias Políticas en IUPERJ , Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro da Universidade Cândido Mendes (UCAM).

necesidad de desarmar todo componente asistencial, ya que, de alguna forma, termina reproduciendo de manera inamovible la desigualdad social sin poder acceder a la tan anhelada justicia social.

El cuidado y la educación de la primera/s infancia/s deben volver a ser “la primera mejor opción” en las políticas de un Estado, que entiende que sus intervenciones no están ligadas solo a permitir el acceso o la cobertura ante las demandas en contextos vulnerables, sino que además tiene que asumir el compromiso de brindar condiciones de calidad en los intercambios de los niños entre sí, con los adultos y con los entornos de cuidados que los rodean, brindando la posibilidad de participar a todos los diferentes actores sociales.

Se aspira a que la igualdad promovida desde el Estado permita la participación de instituciones con procesos donde asuman el desafío de ocupar un espacio de poder en su propia transformación social. Se reconoce, de esta manera, la capacidad que tienen las instituciones de cuidado y educación para cumplimentar derechos sociales y para re-ciudadanizar.

Asumir estos marcos teóricos nos lleva a aceptar la necesidad de que existan instituciones con un actuar democrático, capaces de mediar, velar y de mejorar, asistiendo de forma continuada, el desarrollo y crecimiento de niñas, niños, niñas, prestando sus servicios de calidad y cantidad.

CAPÍTULO 2

1. MEMORIAS SOBRE LA ATENCIÓN, EL CUIDADO Y LA EDUCACIÓN EN LAS PRIMERAS INFANCIAS.

Nuestra historia registra que las respuestas a “lo social”, cuando se detectaban situaciones irregulares, no esperables, con los niños y niñas²² pequeños, se exigía responder con la urgencia de su institucionalización. Esta necesidad de institucionalizarlos expone y gesta la etapa fundacional del cuidado en nuestro país. La Sociedad de Beneficencia es la institución responsable, siendo las mujeres de la alta sociedad las encargadas de su implementación. Las políticas migratorias de fin de siglo XIX y principios del XX, con las cambiantes condiciones laborales y de vivienda de las nuevas ciudades pobladas por hombres y mujeres, determinaron nuevas necesidades sobre lo social, en este caso, sobre los niños y niñas que quedan a la deriva y exigen de alguna manera pensar un sistema de control social.

Asoman, desde este modelo normas, como la Ley Agote, convalidando la estatización del sistema tutelar del menor-la menor. Esta Ley de Patronato de Menores, en 1919, acentuó dos formas de concebir la atención sobre los niños-las niñas, los de sectores sociales más favorecidos considerados en el rol “hijo-alumno” por la alianza Estado-Familia-Escuela y, por el otro, aquella niñez que no entra en ese parámetro y hay que considerar en el encierro o tutelaje. La segmentación de la población infantil puede detectarse en el uso del término *menor* para dirigirse a ellos (Simón, Ponce y Encabo, 2017, p. 57).

La nueva relación entre los obreros y el Estado promueve una nueva respuesta pública a los problemas sociales. Este proceso crece con distinta reacción ante la crisis mundial, el surgimiento de los gobiernos peronistas, etc., pero proseguirá profundamente instalado como política el complejo tutelar-minoril hasta ya iniciado el Siglo XXI, incluso cuando nuevas normas y nuevas instituciones propongan la consolidación de otro paradigma, como el de la protección integral.

²² Se utiliza el lenguaje utilizado desde un recorrido histórico donde la población infantil se la comprendía desde una categoría de niño: varón, niña: mujer o bien se generalizaba diciendo “los niños” donde se daba por supuesto que se incluía a las niñas mujeres.

A fines del siglo XIX, el nivel inicial se estabiliza como la “institución” integradora y organizadora de la vida de los niños-las niñas y de las familias. En la institución escuela, incluyendo los jardines de infantes, sus prácticas fueron interpeladas por las distintas corrientes hegemónicas: económicas, ideológicas y políticas que se turnaron sobre el dominio del Estado.

1.1 EL RECLAMO DE “LO SOCIAL” Y LA INCOMODIDAD DE DAR RESPUESTA DESDE UN ESTADO CON UNA POSICIÓN OSCILANTE.

Recorrido histórico:

CASA DE NIÑOS EXPÓSITOS:

Entre los inicios del sistema tutelar, de cuidados para niños, niñas y adolescentes, por fuera del ámbito familiar, se considera la fundación de la Casa de Niños Expósitos, el 7 de agosto de 1779, por orden del Virrey Juan José de Vértiz y Salcedo (Sardá, 2012, p. 10). La condición de los niños y las niñas desamparados era causa de pesadumbre esencialmente para caridad filantrópica y religiosa, ya que dicha Casa se sostenía con los aportes de entidades afines. El socorro respondía con la atención de la salud, pues los niños y las niñas eran atendidos por quienes realizaban sus primeras prácticas de la medicina europea a la población. Aparece la tensión para determinar prioridades entre las posturas de asistir y la postura de curar.

El destino de los niños y niñas que ingresaban a la Casa, indican escritos de orden histórico, luego de cierta edad y tras acceder a cierta instrucción, eran entregados a familias de la clase alta de la época para actividades de servidumbre.

LA SOCIEDAD DE BENEFICENCIA:

Bernardino Rivadavia, en 1821, creó la Sociedad de Beneficencia, delegando a la sociedad civil la responsabilidad de la intervención social sobre los sectores empobrecidos (Golbert, 2010). Posteriormente, transfiere la Casa de Niños Expósitos

a manos de esta nueva institución; hay una nueva reconfiguración: el Estado se ocupará de la atención a los pobres y no la Iglesia.

Los fondos provenían tanto de aportes privados, como de fondos que el Estado nacional suministraba, la institución respondía a una estricta naturaleza femenina, sólo podían pertenecer a esta organización las mujeres de la alta sociedad llevando adelante las obras de beneficencia.

El accionar de la “Sociedad de Damas de Beneficencia” responde al siguiente ordenamiento ideológico: la tutela era entendida como una relación entre ricos y pobres, donde los sectores acaudalados “tutelan” a los pobres mediante consejos de orden moral, de manera tal que incorporen los valores morales necesarios para lograr ser un hombre o mujer “de bien” dedicados al trabajo y pudiendo así proyectar salir de la situación de pobreza. Pasados los años, el gobierno del general Justo José de Urquiza, decide que dicha institución cambie de nombre y pase a llamarse Casa Cuna.

En sus inicios, la protección a la infancia pobre era motivo de incomodidad en la sociedad puritana de Buenos Aires, va a depender de la caridad privada, su sostenimiento depende de una elite de orden conservador, aparece, además, como asunto de preocupación público estatal para la aplicación de políticas sanitarias o educativas. La circunstancia filantrópica tradicional se transforma a partir de la irrupción abrupta de la “cuestión social”, por la llegada de la corriente inmigratoria en 1880. La consecuente transformación demográfica de la Ciudad de Buenos Aires y el resto del país hacen que el problema de “lo social” pase de ser una causa a tratar en el ámbito privado, a ser considerada causa de relativa prioridad de lo público. La intranquilidad del sector aristocrático, por la cuestión social que comprende esa franja de población de jóvenes y niños marginales, gestó una serie de proyectos legislativos discutidos entre los años 1880 y 1920. El debate instalado entre los intelectuales abordaba desde los propósitos, las modalidades de intervención estatal, las concepciones subyacentes acerca del tratamiento jurídico-penal de los menores de edad, etc., pero esa discusión se caracterizaba más por la discrepancia que por el consenso. Los debates parlamentarios expusieron el carácter contradictorio y conflictivo de un proceso que intentaba definir la intervención estatal respecto de la situación de niños y jóvenes trabajadores, huérfanos, abandonados e involucrados en actos delictivos.

LA INSTITUCIÓN DEL PATRONATO:

Se crea el Patronato de la infancia con capacidad para actuar en cualquier asunto en peligro moral o material que involucre a menores. Se interviene con los juzgados de menores cuando niños, adolescentes cometían delitos o bien se encontraban en inminente abandono, en “peligro moral o material”. Se respetaba el paradigma que consideraba al niño o niña como “objeto” y tutela por parte del Estado.

Ante la inmigración en la Ciudad de Buenos Aires y en el resto del país, con la pobreza en crecimiento y los conflictos sociales que persisten y surgen, el Estado da respuesta ejerciendo el control social, para ello sanciona en 1902 la Ley de Residencias, que contemplaba la expulsión de extranjeros, y la Ley Agote en 1919. Estas leyes responden a una fuerte impronta discriminatoria.

La Ley 10.903 de Patronato del Estado (Ley Agote), ley tutelar penal donde un juez decidía la disposición de los niños que eran considerados peligrosos o se hallaban frente a una situación de peligro moral o material, o abandono moral o material (Ley 10.903, 1919, arts.14 y 15), reguló la situación de las personas menores de edad, ya sea como autores o víctimas de delitos o en abandono o peligro moral.

Los “menores” eran objetos de protección, pudiendo ser considerados “peligrosos”, y por ello se los separa de su entorno familiar, también las causas podían ser por situaciones de pobreza, maltrato, violencia familiar y abuso. No existía la mínima posibilidad de poner límites a dicha intervención estatal.

Se crean, en consecuencia, los Tribunales de Menores y los Consejos de Minoridad y, a través de la transferencia de recursos a instituciones privadas o estatales, un gran número de instituciones tutelares, grandes institutos asistenciales y penales, hogares, orfanatos, así como instituciones psiquiátricas en las cuales se daba refugio a los niños por fuera del ámbito familiar y comunitario. La mayoría de estas instituciones aún existen, en general, dependientes de las áreas sociales de los gobiernos provinciales, y han adaptado muchos de sus objetivos institucionales reinventándose en sus proyectos, formando parte del actual sistema de cuidado y educación de la primera.

Se responde con el modelo de invisibilidad y exclusión de niñas y niños pobres, se acepta la idea del menor como objeto para actuar sobre él con compasión y

represión sostenida, se afirma que los problemas sociales son originados por patologías individuales que deben ser corregidas.

Argentina intenta consolidarse como Estado-Nación, debe definir cuestiones vinculadas al modelo político-económico, se inspira en ideas liberales, positivistas, imponiendo un modelo agro-exportador, la clase dirigente organiza a la nación como “el granero del mundo”, adecuando al país a las exigencias europeas. En este escenario, el rol exiguo del Estado garantiza sólo la propiedad privada, los derechos individuales, la seguridad interior y la defensa nacional. La doctrina de la iglesia católica y los aportes del positivismo también influyen sobre el mundo político frente a los nuevos desafíos de la cuestión social. A partir de la redacción de la Encíclica *Rerum Novarum* (1891), por parte del Papa León XIII, que dio origen a lo que se denominó doctrina social de la Iglesia, se representa como una corriente de pensamiento en el catolicismo social que alienta a comprender e intervenir en los problemas sociales de una manera distinta de lo que se hacía hasta ese momento. Particularmente en los reclamos vinculados a la mujer y a los niños, el objetivo estaba centrado en el cuidado de la familia, a la cual la refuerza doctrinariamente como institución básica de la sociedad.

El positivismo alienta la conformación del Estado-Nación con la idea de orden y progreso, buscando en la ciencia la explicación de las causas de la pobreza. Con inspiración positivista, se intentó ordenar el país desde una óptica científicista, las bases serían la educación, la salud y las instituciones de asistencia social ejemplo: la Ley 1420, ley de educación común, gratuita y obligatoria (1884), fue el pilar para formar el “pueblo de la Nación Argentina”.

Se suman a estas ideas las del *movimiento médico higienista*²³, liderado por profesionales de la medicina, ellos actúan con la certeza que hay que racionalizar las prácticas destinadas a dar soluciones a la cuestión social.

²³ El higienismo, como movimiento, se constituye en la Argentina durante el último tercio del siglo XIX, como un movimiento que, si bien está liderado por profesionales de la medicina, incorpora a intelectuales y políticos. Se trata de un grupo heterogéneo, con contradicciones internas respecto de concepciones ideológicas y políticas ya que confluyen en él liberales (tanto los ligados a la filantropía librepensadora), como ortodoxos, socialistas apoyados, incluso, en ciertas propuestas, por el catolicismo social. Los une la convicción de la necesidad de la racionalización de las prácticas destinadas a dar respuesta a la cuestión social y la inscripción al positivismo. La idea de integración social se plasma a través la higiene social. (Facultad Nacional de Entre ríos, Facultad de Ciencias Económicas. Asignatura: historiografía de la intervención social año: 2011, Ficha de cátedra N° 5, Tema: Estrategias típicas de intervención social. Intervención social del Higienismo y el Positivismo).

La impronta de un discurso médico-legal, desde fines del siglo XIX y comienzos del XX, trata de justificar la creación de espacios de observación, experimentación y tratamiento en estaciones de policía, prisiones y juzgados; se pretendía que la autoridad teórica de la medicina fuera utilizada en algunos de estos centros para plantear soluciones ante la cuestión criminal. Las soluciones estaban asociadas a intentos de explicar las causas del delito más que a quitar los castigos.

La cuestión en la sociedad de la niñez y juventud “no esperables”:

La ley 10.903 de Patronato de Menores, sancionada en el año 1919, definió un estatuto legal para reglamentar la situación de niños y jóvenes inculcados de delitos o contravenciones o víctima de ellos, abandonados o huérfanos.

Se promueve una tutela estatal frente a situaciones de “abandono” y “peligro moral o material”, que suponía la incitación de adultos responsables a realizar tales actos nocivos para su salud y su moral, como son la mendicidad o vagancia, el frecuente recorrido por lugares considerados como inmorales y el trabajo en la vía pública, por fuera de la vigilancia de los padres. La previsión de ese peligro o abandono, justificó la necesidad de conocer la conducta y los antecedentes (incluidas su historia personal) no sólo de los menores, sino también de los padres, tutores o guardadores. Ernesto Nelson, en el año 1922, siendo Inspector General del Tribunal de Menores, escribió una serie de recomendaciones para los delegados del Tribunal 1. Su identificación con las nuevas ideas sobre la penalización y tratamiento de niños y jóvenes se hacía notoria en el texto donde refiere a la familia como “unidad del tratamiento” y a las “deficiencias en el hogar” como las causas de la “perturbación en la vida del niño”. Familia, salud, juego, trabajo y educación eran los aspectos que instaba a conocer.

Para que el trabajo de los delegados sea ordenado, Nelson proponía una tipología de familias que permitieran clasificarlas en: a) hogares con condiciones favorables cuyos miembros comprenden la situación y colaboran con el Tribunal; b) hogares que desean pero no pueden prestar colaboración, a causa de desavenencias económicas o de presentar una madre viuda o abandonada; c) familias que brindan un trato inadecuado a sus hijos y ofrecen resistencia al trabajo de los agentes del

Tribunal; d) familias que no eran “ni pobres ni degradadas”, aunque en ellas existían desacuerdos entre los cónyuges o “focos de corrupción en la vida familiar” y, por último, e) aquellas “en la que se encuentra la hez de la vida familiar con su cotejo de alcoholismo, prostitución, crimen y ambiente infecto en lo moral y en lo material; hogares muy debajo de un nivel aceptable de decencia, limpieza y eficacia educativa” (Nelson, 1922, p. 112).

Las averiguaciones sobre las actuaciones familiares y escolares que planteaban los expertos, relacionados con el espacio judicial, daban cuenta de específicos modos de pensar la infancia, hay aspiraciones de registrar a la población infantil marginal con riesgo de ser “peligrosa” en la lógica de la familia patriarcal y la escolarización obligatoria. Este control certifica las interpretaciones ambientales de la delincuencia infantil que ponían en riesgo “la constitución moral de los niños”, de esta manera, el proceso judicial que involucraba a niños y jóvenes, implicaba considerar no solamente la condición de la acción, los medios utilizados y el mal causado, sino la raíz moral de las acciones delictivas. Este conocimiento fue presentado como una forma de evitar el carácter represivo del procedimiento, de acuerdo con el supuesto correctivo disciplinario arraigado desde la sanción de la Ley de Patronato que aconsejaba reemplazar las prácticas represivas por actividades ligadas a lo educativo. La ley de Patronato expuso una sucesión de deficiencias relacionadas con el obstáculo para cambiar prácticas y una infructuosa organización administrativa que imposibilitó la creación de nuevas instituciones y la incorporación de más “funcionarios para extender una red institucional organizada bajo los nuevos criterios” (Stagno, 2009, p. 115).

2. ENSEÑAR Y APRENDER DESDE EL NIVEL EDUCATIVO PARA LA NIÑEZ.

Los sistemas educativos en nuestro país se consolidan hacia fines del siglo XIX a nivel provincial y nacional, el nivel inicial formaba parte, pero su crecimiento no era prioridad, siendo una posibilidad sólo para los grupos medios urbanos.

En 1875, se sancionó la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires, posteriormente, en la ciudad de La Plata, en 1885, se fundó el primer jardín de infantes. En 1884, al sancionarse la Ley 1420, se alienta la creación de “uno o más

jardines de infantes en las ciudades donde fuera posible dotarlos suficientemente” (ley 1420, 1884, art. 11), queda a criterio de las jurisdicciones la posibilidad y decisión de crearlos.

Hubo que esperar más de cien años, nos señala Diker (2001), para que los Estados definieran como una prioridad política el desarrollo de instituciones específicamente educativas destinadas a la primera infancia. En Argentina, como en el resto de los países de Latinoamérica, dejan al sistema inicial sin definiciones políticas, institucionales y pedagógicas hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX. Esto determinó que una de las características centrales de los servicios destinados a la primera infancia sea su “diversificación” en la creación de instituciones en respuesta a las urgentes demandas. Se puede decir que cada oferta instaló un modo particular de entender la función social del jardín de infantes.

Otros elementos que generan debates son los que tiene que ver con el perfil y la formación de las personas, en su inmensa mayoría mujeres, las cuales se desempeñan en el rol del cuidado y la educación de los niños-las niñas. Otros son que el jardín de infantes era cuestionado no sólo por su falta de especificidad pedagógica, sino también se discute si era pertinente su existencia, se especula sobre su carácter nocivo para los más pequeños llegando a cerrar muchos jardines de infantes, según relatan Rodríguez Villoldo, Cabado y Demarco (2017), citando a Mira López y Homar de Aller (1970, p. 286), “todas las Escuelas Normales aseguraron que los niños que habían pasado por el jardín «eran inferiores en mentalidad y generalmente eran los rezagados, los fracasados, sin contar los casos de indisciplina»”²⁴. Estos supuestos impiden seriamente el crecimiento del nivel.

²⁴ En 1905, Leopoldo Lugones preside un Congreso con Directores, regentes y especialistas en *Kindergarten*. Previamente, envió a los Normales una consulta acerca de los rendimientos alcanzados por los niños que llegaban a la primaria y previamente habían pasado por el Jardín. Lugones encarnó allí los discursos más fervorosos en torno a la necesidad de cerrar los jardines, argumentando lo innecesario y perjudicial de su existencia y convenciendo a los otros inspectores de la falta que estarían cometiendo si los mantenían abiertos. En este escenario en 1905, consiguió cerrar el profesorado creado en Buenos Aires por Eccleston.

2.1 LA EDUCACIÓN INICIAL Y EL GOBIERNO EN UN ROL PROTECTOR VACILANTE.

La expansión de una propuesta educativa a mediados del siglo XX es sostenida por un “Estado Benefactor” que resuelve necesidades las cuales surgen como efecto del proceso de modernización e industrialización de la época. La gradual inserción de la mujer al mercado laboral y la progresiva creación de derechos sociales y laborales configuran al Estado desde un rol profundo, que asume ser protector de la salud, incita la productividad de la población e identifica a la escuela como una institución privilegiada de preservación de la higiene (Ospina López, 1990).

Citando a Diker (2001):

se trata de un período de auge de la puericultura en las escuelas infantiles y de extensión de las campañas de mejoramiento de la salud y alimentación infantiles, las vacunaciones y la difusión de normas de higiene a través de las escuelas (Harf y otros, 1996). Interesa destacar que, con independencia del estado de la discusión pedagógica acerca de la educación infantil, el desarrollo de la oferta destinada a los niños pequeños parece responder en este período más a razones asistenciales que pedagógicas. (p. 6)

En Argentina, el peronismo confronta sobre el rol del Estado en el plano educativo para las nuevas generaciones. Desde su cargo de Secretario de Trabajo y Previsión favorece la creación de jardines de infantes en las fábricas.

Responde con la fórmula donde se entiende que la niñez debe aceptar la acción social del Estado sobre ella. Mazzola (2012) lo define como “el paradigma de la normalización”, centrado en la infantilización y pedagogización de la infancia (Casas, 1998). Aparece la conceptualización de la infancia en la que se considera al niño-niña como un menor a formar. La familia y la escuela cumplirán las funciones de control y socialización, los nuevos enfoques: el sociológico de control social y el psicosocial para abordar la crianza serán sus bases.

El Estado argentino impide la entrega de recursos a los organismos de caridad de orden privado, ya que los huérfanos, niños-niñas abandonados/as, ancianos/as, enfermos/as y aquellos que no podían proveerse su propio sustento pasaron al área de la Dirección Nacional de Asistencia Social. Los recursos eran distribuidos entre la población más desfavorecida a fines de aminorar las diferencias sociales. Se implementan políticas con una fuerte reorganización de todos los institutos, que

pasaron a ser hogares abiertos, permitiendo el contacto familiar y la asistencia a escuelas públicas de los niños, las niñas.

A diferencia de lo que pretendían las llamadas “damas de la caridad”, ya no se pensaba a las instituciones como establecimientos donde debía regir el orden carcelario para corregir situaciones menesterosas o conductas peligrosas, sino que las nuevas formas de intervención del Estado representaron un corte definitivo con la “beneficencia estigmatizada”.

La Ley 5096/46 (Ley Simini), que se aprueba en la provincia de Buenos Aires, instauraba la Educación Pre-escolar, gratuita y obligatoria y la creación de los Jardines de Infantes en todo su territorio destinados a niños y niñas de 3, 4 y 5 años, su objetivo era la promoción de proteger, asistir y favorecer el desarrollo integral (físico, moral, intelectual y estético) de todos los párvulos sin distinción de credo, raza, ni condición social, de acuerdo a los principios froebelianos y montessorianos utilizados, además, como estrategia del gobierno a los sectores populares para monitorear e igualar las condiciones sociales del crecimiento infantil. En su fundamentación, se refiere a la existencia de la madre trabajadora, que no puede ocuparse de la crianza y educación de sus hijos-hijas, es por eso la necesidad de crear los Jardines de Infantes. Esta Ley creó la Inspección General de Jardines de Infantes, inspirada en las normas del Profesorado Sara Eccleston, único establecimiento oficial de formación de personal especializado (ley 5096, 1946, art. 4). La estrategia educativa del gobierno bonaerense incluyó la creación de las escuelas formativas de profesores de Jardín de Infantes, es decir, una propuesta de formación especializada; la fundación de los jardines de infantes integrales (180 en 1947, 1.426 en 1948 y se preveían 10.080 para 1949); una propuesta de atención psicológica, médica, pedagógica y social integral de los niños, centrada en el estudio psico-médico-social del infante (con la elaboración de una ficha médica, una ficha social, una ficha de apreciación psicopedagógica, una libreta del niño); y una política de difusión y divulgación de principios de educación infantil, tanto a partir de publicaciones, como de la promoción de las escuelas para padres. Según un documento que despliega la estrategia educativa del gobierno de Mercante durante los dos años iniciales, la creación de Jardines de Infantes Integrales y populares se concebía como “el punto de partida de una revolución educacional” (Dirección General de Escuelas, 1948, p. 81). El fin expresado era “aproximar el Hogar

Familiar al Hogar Educativo” (Carli, 2000, p. 16). Hasta 1951 estuvo en vigencia, por su alto costo en su implementación, se la deroga y se la reemplaza por la Ley 5650, pasando el preescolar a ser voluntario; se crea la Inspección General de los jardines de infantes, siendo su primer Inspector el Profesor Jaime Glattstein. De esta manera, el Nivel es jerarquizado y comienza a conformar su identidad en suelo bonaerense. Se crea a su vez la Ciudad Infantil, la que de alguna manera materializa las distintas acciones que, con pretensiones de igualdad, lleva adelante la Fundación Eva Perón. El discurso oficial pasa a ser "los únicos privilegiados son los niños", enunciado que aún hoy no encuentra oposición, más allá de las banderas políticas.

Los jardines de infantes comenzaron a tener un sentido pedagógico y un sentido de compromiso social para atender las cuestiones sociales. Se interpreta que del concepto de pre-escolar se valora al jardín como un curso previo a la escuela, que prepara para ella, pero sin olvidar el interés propio de estas edades por el juego y con la necesidad de contar con docentes especializados. Con respecto a la expectativa social, se pretendía que los jardines de infantes respalden el acceso de las madres al trabajo atendiendo a una niñez excluida pudiendo alentar transformaciones y progresos en las costumbres familiares.

Entre 1946 y 1955, con el peronismo como gobierno, la infancia cobró notoria visibilidad en la sociedad argentina a través de políticas de acción social, promovidas por la Fundación Eva Perón y acompañadas por un desarrollo importante de la educación, que incluyó al Jardín de Infantes. Se crearon los jardines integrales con un horario que respondía a las necesidades de la madre trabajadora, así como también los jardines en las fábricas y el proyecto de Ciudad Infantil. El otorgamiento de derechos laborales a los trabajadores, promovió el esparcimiento en familia y la atención especial a los hijos. Las políticas proyectaron una infancia que desbordaba las fronteras de la escolaridad y que incluía a los niños menores de seis años. En el discurso del peronismo acerca de la infancia se expone la articulación de ideas liberales, socialistas y nacionalistas, la niñez es entendida como depositaria de la acción social del Estado en pos de la “justicia social”, superando la idea de beneficencia que se aplicó hasta entonces. En la trama de discursos peronistas se distinguen la apelación al niño pobre de Evita y al niño con derechos de Perón,

mientras convivían los postulados de la iglesia católica, la crítica del naturalismo de Rousseau y las ideas de la Escuela Nueva (Carli, 1999).

En el jardín de infantes, en los años 60, está permitido hacer la experiencia escolanovista, teniendo actores con nombre y apellido y prácticas concretas, muchos de ellos/as en territorio bonaerense. Con la publicación del libro que consideramos fundante en los intentos por teorizar acerca de las prácticas en el Nivel, *Fundamentos y estructuras del Jardín de Infantes* (1968), de Fritzche y San Martín de Duprat (Fernández Pais, 2015), quedan consolidados, a partir de 1968, los cambios que están presentes hasta nuestros días. A su vez, se consolida en la provincia de Buenos Aires, el Nivel con la creación de la Dirección de Educación Preescolar en 1965.

2.2 PONER AL DÍA LA EDUCACIÓN CREANDO JARDINES DE INFANTES

El nivel inicial comienza a tener mayor presencia en las políticas educativas estatales, en los años 60 y 70 lo demuestran los aspectos administrativos y legales (normativas, reglamentaciones), no es un mero discurso. En su crecimiento, se reconoce a la educación inicial como el primer nivel del sistema educativo. Por un lado, esta expansión es por el fuerte impacto e influencia de las corrientes psicológicas, que instalan la idea de que la educación en los jardines de infantes cumple una misión central en el desarrollo evolutivo infantil, por otro lado, se plantea un fuerte debate en cuanto a los modos pedagógicos y reglas del jardín tradicional, propiciando el impulso de la corriente de la escuela nueva con su impronta en la actividad, la libertad, la vitalidad, la colectividad y la individualidad. Las experiencias no formales de cuidado y educación de la primera infancia surgen ante la inestabilidad política de gobiernos civiles. Se registran, por este motivo, experiencias que llevan adelante jóvenes estudiantes secundarios y universitarios y profesionales en la década del 70, como parte del apogeo asociado a la militancia social y política que se impulsará fuertemente en esos años. En los centros de formación docente de educación inicial, se organiza el sistema de prácticas en los barrios marginales y villas de emergencia de las grandes ciudades.

En 1973 se sancionó la Ley Nacional 20582, durante un gobierno democrático, que promovía la creación del Instituto de Jardines Maternales Zonales para transformar las guarderías en Jardines Maternales revalorando los lugares de cuidado y enseñanza en contextos como los asentamientos. Se trataba de promover acciones colectivas con las familias articulando entre los Ministerios de Cultura y Educación y Bienestar Social.

La reactivación cultural y pedagógica de los años 1960 y 1970 había interpelado los modelos educativos previos provenientes del siglo XIX, la presencia de nuevos conceptos que adhieren a teorías “críticas”, la difusión del psicoanálisis, el desarrollo de la psicología social con las dinámicas de grupo, la pedagogía de la recreación, las nuevas ideas sobre la infancia, etc. sumado a esto, en 1970 la sindicalización docente, la campaña de alfabetización, la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR), la extensión universitaria y la difusión de la pedagogía de la Liberación. Todo esto, nos señala Pineau (2006, p. 105), fue un importante abono para la Dictadura, sobre todo para quienes añoraban cierto pasado “mítico” de un orden perdido. El nivel inicial no está exento, sufre el embate de una política de ajuste y de reestructuración en el marco de prácticas autoritarias y represivas; la transmisión de saberes estaba emparentada directamente con un modelo de sociedad y familia única, acorde a los principios de una moral que debía impregnar a toda la sociedad. Los Diseños Curriculares, circulares técnicas, libros que se publicaban, entre otros, la Enciclopedia Práctica Preescolar, tenían una detallada enunciación de objetivos por dominio y las sugerencias de actividades muy bien explicitadas a fin de que los/as docentes siguieran las guías pensadas por los técnicos²⁵.

Llega a las escuelas, en 1977, el documento *Subversión en el ámbito educativo. (Conozcamos a nuestro enemigo)*, en el cual se detalla el modo en el que la subversión actúa en el espacio educativo. Advierte a las direcciones y docentes del Nivel Inicial sobre los peligros de la literatura que favorezca el exceso de imaginación; la circulación de algunos libros para los niños/as, la prohibición de otros, las canciones que se podía escuchar y las que no, también daban cuenta de la época. Existen

²⁵ Documento de apoyo: “El nivel inicial en el Sistema educativo argentino”. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/historia/elnivelinicial.htm>.

muchas cuestiones que parte de la sociedad argentina hoy reconoce, que desconocía, sin embargo, casi todos los niños y niñas de esa época (al menos en las grandes ciudades), tenían información acerca de las canciones que no se podían cantar en la calle o en el colectivo. Estuvieron prohibidos, por dar algunos ejemplos, *El Principito*, de Saint Exupery; *La torre de cubos*, de Laura Devetach; *Un elefante ocupa mucho espacio*, de Elsa Bornermann; las canciones de María Elena Walsh; y los textos pedagógicos, por ejemplo, de Duprat y Fritzsche (Ministerio de Cultura y Educación, 1977). Al mismo tiempo, la publicación de *Hacia el jardín Maternal*, en 1977, expone de forma contundente otra concepción de infancia, tensionando nuevamente acerca de la pertinencia del Estado o de la familia como su educador. El texto da cuenta de la necesidad de formalizar en el espacio educativo las prácticas de crianza y enseñanza con los niños y niñas desde los cuarenta y cinco días (momento en el que las madres trabajadoras por Ley deben reincorporarse a su trabajo) a los dos años inclusive (Duprat, Malajovich y Wolodarsky, 1984). La dictadura cívico-militar iniciada en 1976, instrumentó una política educativa basada en dos estrategias: la estrategia represiva, alentada por los sectores más tradicionalistas, que buscaba hacer desaparecer a los elementos de renovación que adherían a las ideas anteriormente mencionadas, de tinte revolucionario, progresista, popular, y, por otro, la estrategia discriminadora, impulsada por sectores más tecnocráticos, que desea detectar los elementos aún presentes en la escuela pública (Pineau, 2006, p. 105).

Es pertinente citar un párrafo de las directivas que la Subsecretaría de Educación envió a los colegios con fecha 20-2-78, citada por Tedesco, Braslavsky y Carciofi (1984):

Los maestros y profesores no intervendrán en la formulación de los objetivos, caracterizaciones y nómina de contenidos. Es necesario aceptar de una vez por todas que la función docente consiste en educar y que su titular no debe ser sustraído de esta labor con intervenciones que finalmente carecen de mayor efecto. Los maestros y profesores tendrán de ahora en adelante cinco funciones principales en el acto de educar: 1. Conocer e interpretar cabalmente los objetivos generales y particulares establecidos. 2. Concebir y ordenar las actividades que permitan llegar al logro de los objetivos. 3. Realizar esas actividades en el aula. 4. Proceder en el aula y fuera de ella de tal manera que signifique en todo momento un agente educador positivo y coherente. 5. Evaluar las conductas de sus alumnos con arreglo a los objetivos generales y particulares que les serán dados. [...] La doctrina pedagógica se completará en 1979 y 1980. En 1979 se elaborarán: a) normas sobre las relaciones docente-alumno; b) normas sobre las relaciones directivo-docente; c) normas sobre las

relaciones docente-familia del alumno; d) métodos de enseñanza-aprendizaje. En 1980 se trabajará el problema de los métodos de evaluación. Estas tareas estarán a cargo de personal jerárquico de las sedes centrales de los organismos docentes. (p. 54)

La presencia de las dictaduras militares en Argentina convirtió a los niños en botín de guerra (hijos de desaparecidos), se operó la sustracción de sus identidades y se instalaron diversas formas de control privado-familiar de la vida infantil desde el poder del Estado. En la ruptura de la cadena generacional, que ligaba a los niños con sus padres, y en la ubicación de éstos en otras cadenas (las de los apropiadores), los niños fueron anulados como sujetos. Desde el slogan "¿Dónde está su hijo?"²⁶, hasta las múltiples medidas persecutorias tomadas en las escuelas, se imponen con una política represiva de la libertad y autonomía del niño, además de la aplicación de políticas económicas de corte neoliberal que sumaron ajuste y pobreza (Carli, 1999).

El golpe cívico-militar, que derrocó al gobierno democrático en 1976, arrasó con las organizaciones sociales y políticas que tenían experiencias de orden popular y social, los cuales trabajaban con la primera infancia en los barrios más necesitados.

La Dictadura Militar de 1976 ejerce un duro control social sobre la infancia. La mirada de opresión obliga al nivel inicial a controlar la tarea de los niños, las niñas, vigilando y examinando los contenidos, literatura, vínculos, dominando, con su represión, sobre el hacer de los docentes.

Con el regreso a la democracia, el Nivel cobra nuevo impulso, se firman acuerdos entre los Ministerios de Educación y Salud Pública que dan vida a los Jardines Maternales, los que se constituyen en punta de lanza de un proyecto renovador a Nivel Nacional. El Estado pone a disposición de las madres trabajadoras un espacio formativo y ya no sólo asistencial. Las luchas docentes, además, logran incorporar su figura a su Estatuto, de modo tal que se logra un marco legal que permite vislumbrar la creación de Escuelas Infantiles en la ciudad Buenos Aires. Se trata de instituciones que albergan, en un mismo edificio, las secciones de lactario, deambuladores, dos, tres, cuatro y cinco años, quedando comprendida la educación

²⁶ Este mensaje estaba destinado fundamentalmente a las familias, a los padres, para que ejercieran una vigilancia constante sobre las actividades que realizaban sus hijos y estuvieran alertas en todos los ámbitos de la vida diaria ante el peligro, siempre latente, de la amenaza "subversiva". Campañas de tinte moralizante, como "Su casa: escuela N° 1" "Recuerde y compare". (IX Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, 5, 6 y 7 de Diciembre de 2016. *La propaganda oficial de la dictadura en la construcción del relato refundacional*, por Ezequiel Román Berlochi).

de los/as niños/as como sujetos históricos; es decir, que están siendo nunca completos.

En la Provincia de Buenos Aires, a partir de la implementación de la Experiencia Escuela Infantil, se inicia este recorrido que implica, hasta el presente, la creación de salas de dos años. También, durante la gestión de María Inés Cordeviola de Ortega en la Dirección de Preescolar, se implementa la reforma didáctica del juego-trabajo habilitando una discusión que llega hasta el presente.

Si bien el Nivel Inicial fue precisando a lo largo del tiempo su función dentro del sistema educativo, define sus objetivos y explicita sus contenidos a través de los Contenidos Básicos Comunes recién a fines del Siglo XX con la Ley Federal de Educación (1993). Cabe señalar que esta es la primera ley de educación de carácter nacional, razón por la cual, más allá de sus propuestas controvertidas, tienen el mérito de ser, como señala Adriana Puiggrós (1990)²⁷, la primera que organiza la educación argentina.

Los gobiernos de dictadura, con su plan socioeconómico neoliberal, el cual fue posteriormente confirmado en los años 90 durante el gobierno de Carlos Menem, obligaron, en la sociedad, la aplicación de programas cuya prioridad era la “reducción de la pobreza” o su invisibilización; con esta medida se atribuye a las familias con bajos ingresos y a las organizaciones que las representan, no se reconocen los problemas originados por el modelo socio económico, con su desigual distribución de la riqueza en el país. Al mismo tiempo, surgen gradualmente los efectos de la aprobación de la Convención por los Derechos del Niño mediante reformas jurídicas, políticas e institucionales, que se fueron avalando en todo el mundo y que en nuestro país se logran en el año 2005 con la ratificación de la Ley 26.061.

El paradigma neoliberal, en nuestro país, transfiere a las provincias y municipios la responsabilidad de la administración de los servicios de educación y salud. Se restringió, de esta manera, la entrega de recursos para la inserción en la sociedad de los más pobres, incitando a la privatización y empobrecimiento de los modos del cuidado y la educación, de los niños y niñas más pequeños/as.

²⁷ Puiggrós denomina “Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal” al modelo educativo dominante, con las siguientes características: hegemonía del Estado y subsidiariedad privada, laicismo y catolicismo subordinados a la lógica del Estado, escolarizado, verticalizado, centralizado, burocratizado, oligárquico-liberal, no participativo, ritualizado, autoritario.

La crisis socio-económica de fin de siglo impulsa el desmoronamiento de la convertibilidad, los resultados impactan gravemente en el aumento de la pobreza, la indigencia y el desempleo. En la sociedad, se originan peticiones de apoyo para las familias en situación de vulnerabilidad, surgen grupos de mujeres y de hombres que se hacen cargo del cuidado nutricional de los más pequeños y los adultos mayores. Están conformados en organizaciones sociales, comunitarias, ya sea desde personas desempleadas, o religiosas con interés filantrópico, etc., estos proyectos perduran en el tiempo transformándose y recreándose en espacios de cuidado y educación de la primera infancia; se consideran como iniciativas de orientación comunitarias y educativas.

Durante los gobiernos del Kirchnerismo²⁸ se logra paulatinamente la recuperación del rol del Estado en las tareas básicas de la protección social. En el año 2005, la Ley 26.061 deroga la Ley de Patronato de 1919, dejando atrás un pasado en el que gran parte de la infancia era candidata a ser tutelada por el Estado ante condiciones de "riesgo moral o material". De esta manera, se estigmatizaba a los niños diferenciando a aquellos dignos de sus derechos, de los "menores" excluidos, pobres, con familias peligrosas, que los convertían a ellos también en sujetos peligrosos, merecedores de caridad o de encierro para su protección, lo que los llevaba a la pronta judicialización. En el año 2006, se sanciona la Ley de Educación 26.206 que reconsidera la organización del sistema educativo argentino, reconociendo que el Nivel Inicial comprende desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad. Queda, ahora sí, el Nivel jurídicamente organizado. De esta manera, se habilita otra página de la historia que debemos escribir en primera persona en nombre de nuestros/as alumnos/as.

En el sistema de educación formal hay un crecimiento en la cobertura escolar de esta franja etaria de la primera/s infancia/s, formando parte de este sistema dual, los servicios de educación no formal buscan, en los gobiernos municipales y provinciales, un espacio de fortalecimiento y sostenimiento para la mejora de la calidad de las prestaciones, incrementando la asistencia de los/las más pequeños/pequeñas.

²⁸ Gobierno de Néstor Kirchner entre 2003-2007 y Gobierno de Cristina Fernández de Kirchner 2007-2015.

2.3 DEMOCRACIAS PROMOTORAS DE UN PROYECTO NEOLIBERAL EN EDUCACIÓN Y SU EFECTO EN EL NIVEL INICIAL

En democracia, surge la necesidad de construir nuevas formas de relacionarse con las familias, los jardines se abren para que madres y padres puedan acompañar a sus hijos en el “proceso de adaptación” (Esparza y Petroli, 1983). Hay una nueva interacción entre el personal directivo, docente y auxiliar con las familias de los niños y niñas.

Se alientan nuevas experiencias lúdico-expresivas-artísticas, promoviendo espacios de creatividad y libertad antes no permitidos. En la década de los 80, en la Ciudad de Buenos Aires, se fijan lineamientos curriculares creando jardines maternales y escuelas infantiles. Estas últimas son instituciones de nivel inicial que brindan educación integral a niños y niñas desde los 45 días hasta los 5 años, en un mismo espacio físico y bajo la dirección de un mismo equipo directivo; éstos formatos se imitan en algunos municipios.

En los años 90, el modelo neoliberal impone un Estado cuya tarea es la de desregular privatizando, eliminando totalmente o parcialmente reglas o normas a las que obligaban a ajustarse y depender de la lógica estatal de Nación. El Estado desregula y transfiere a los estados sub-nacionales y al mercado la responsabilidad y el deber de encargarse de la educación.

La Ley Federal de Educación, en el año 1993, ordena el sistema educativo argentino y determina a la educación inicial como el primer nivel del sistema educativo, comprendiendo que el derecho a la educación es desde los cuarenta y cinco días. La responsabilidad no se asume a nivel nacional para abordar lo que esta ley dispone, sino que delega a las jurisdicciones la potestad de garantizarla o no. La Ley Federal plantea la obligatoriedad de la Sala de cinco años, lo que promueve la inversión de recursos. Sin embargo, aún no se define la responsabilidad político-económica de las salas de tres y cuatro años y, mucho menos, del jardín maternal, quedando delegada la responsabilidad de las creaciones a las posibilidades de cada jurisdicción.

La descentralización y la responsabilidad transferida a las provincias generó una gran diversidad y confusión institucional, generando dispersión y quiebres hacia el interior del sistema. El resultado de este esquema de descentralización y

privatización de los servicios en todos los niveles fue una mayor demanda de distintos sectores de la sociedad que, al no encontrar lugar en el ámbito público, comienzan a tener respuesta, en el caso del nivel inicial, en un amplio espectro conformado por instituciones no formales de cuidado y educación de la primera infancia; los cuales, en ese momento, pasaron a depender de la gestión comunitaria y de la gestión privada, sin regulación por parte de los Estados.

La consecuencia en el nivel inicial fue la pérdida de la propia identidad como nivel. La gran demanda produjo, como respuesta, el auge de buscar la calidad en los procesos de enseñanza, legitimando que eso sólo puede lograrse desde un abordaje disciplinar con una fuerte tendencia a lo que se conoce como la primarización de la educación inicial. Se pone en boga que lo disciplinar debe sustituir el juego, ya que el jardín prepara para la primaria desde contenidos científicos o artísticos. La sanción de la Ley y la aparición de los CBC (Contenidos Básicos Comunes para el nivel inicial) fueron muy confrontadas por los gremios docentes más críticos, provincias como Neuquén, Río Negro y Ciudad de Buenos Aires, no acataron la ley en sus territorios. Sin embargo, estos cambios adoptados por las provincias restantes generaron un impacto con efectos no esperados que, en la actualidad, desdibujan el nivel en función de lo que espera el nivel primario, sin considerar los intereses propios de la franja etaria a la que está dedicado el nivel inicial. El hecho de reclamar al jardín que enseñe lengua, matemáticas, naturales o que en plástica se enseñe a los grandes pintores somete al nivel a perder su singularidad.

2.3.1 EL NIVEL INICIAL Y SU CRECIMIENTO:

- LA EXTENSIÓN TERRITORIAL DEL SERVICIO;
- EL HACER QUE SE CUMPLA;
- SU UNIVERSALIZACIÓN PERO CON DESIGUAL OPORTUNIDAD DE ACCESO.

En la Argentina, en 1993, la Ley Federal de Educación (N° 24.195) expandió la obligatoriedad escolar más allá de la educación primaria al incluir a la sala de 5. La

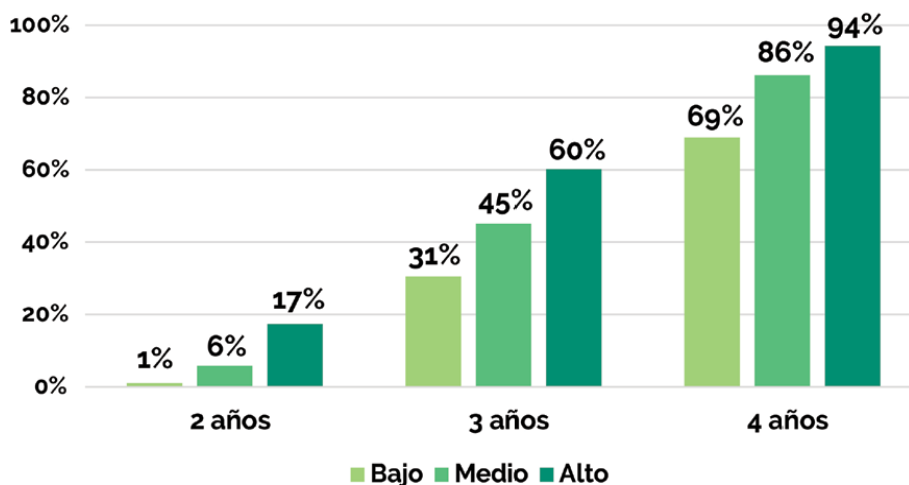
Ley de Educación Nacional (LEN), sancionada en 2006, consolidó un marco de referencia para el crecimiento del nivel, al establecer a la educación inicial como una unidad pedagógica que comprende a niños y niñas desde los 45 días hasta los 5 años de edad. En el año 2014, se oficializó la obligatoriedad de la sala de 4 (ley N° 27.045) y se estableció el compromiso del Estado nacional y de las administraciones provinciales de alcanzar la universalización de la sala de 3, priorizando el acceso de los sectores menos favorecidos de la población.

En la actualidad, la cobertura de la sala de 5 años es casi universal (96,3%). Sin embargo, si bien el número de niños y niñas que asisten a sala de 5 años no ha tenido cambios significativos en la última década, se observan importantes diferencias a nivel jurisdiccional, así como un aumento en la proporción de niños y niñas que asiste a un establecimiento de gestión privada (Steinberg y Giacometti, 2019).

Aún se visibiliza la situación que enfrentan los sectores en situación de vulnerabilidad económica que, no pudiendo acceder a la oferta del sector privado y en ausencia de oferta de gestión estatal, ven vulnerado su derecho a la educación temprana (Steinberg y Giacometti, 2019). Esta tendencia se ve aún más acentuada en los dos primeros años de vida, dando cuenta de que, históricamente, la educación de la primera infancia no ha sido verdaderamente considerada como parte del sistema educativo.

Tabla 2

Tasa de asistencia, según clima educativo del hogar. Población de 2 a 4 años. 31 aglomerados urbanos. Años 2010 y 2016.



Nota: se considera la edad escolar, ajustando la edad declarada según fecha de nacimiento a los años cumplidos al 30 de junio de 2016.

Fuente: elaborada sobre la base de datos de INDEC, Encuesta Permanente de Hogares, año 2016

Se observa, en el gráfico anterior, que existen marcadas diferencias de oportunidades de acceso para las niñas, los niños, los niños en primera infancia. La población infantil proveniente de hogares con clima educativo bajo, prácticamente, no accede a ofertas educativas a los 2 años de edad, mientras que solo un 31% asiste a los 3 años y una tercera parte permanece excluida a los 4 años de edad. Esta situación es opuesta en la población proveniente de hogares con clima educativo alto, ya que la tasa de asistencia de las niñas, los niños, los niños de 2 años supera ampliamente a la de niñas, niños, niños de hogares de clima educativo bajo y medio. Esta distancia merma a medida que avanza la edad, si bien permanece con niveles significativos.

Las marcadas desigualdades en la asistencia parecen estar ligadas a las situaciones de pobreza y podrían ser una de las tantas causas, ya que se observa la falta de una oferta gratuita de servicios educativos públicos; esto hace que no sea

accesible a toda la población, principalmente la de 2 y 3 años²⁹. Esta situación nos lleva a pensar en la participación del sector privado en la oferta de servicios educativos, ya que responde a la demanda social con una amplia oferta, una heterogeneidad desigual alentada, de alguna manera, por el propio Estado al no ofrecer la oferta necesaria para atender a este reclamo social. El sector privado asume distintos formatos, añadiendo así mayor complejidad a este entramado institucional, porque según el tipo de gestión serán los espacios educativos.

2.3.1.2 LOS SERVICIOS EDUCATIVOS EN EDUCACIÓN INICIAL Y LOS SERVICIOS DE ASISTENCIA EN PRIMERA INFANCIA.

La cobertura con los servicios de orden asistencial a la demanda del cuidado y educación en primera infancia presentan una particular dificultad debido a la diversidad de su oferta. Esto nos exige reconocer una observación con sus limitaciones cuando se las quiere analizar con datos de orden cuantitativo. Es necesario abarcar los diferentes tipos de ofertas (Espacios de Primera Infancia, iniciativas municipales y comunitarias, instituciones de gestión privada o social no incorporadas a la enseñanza oficial, entre otras), a fines de identificar a la población que no asiste a ningún tipo de oferta. Es importante, también, distinguir entre quienes se hallan en establecimientos reconocidos por el Ministerio de Educación y quienes concurren a espacios regulados por otras dependencias públicas o que no están regulados. Esta división permitiría debatir no solo sobre la calidad de la oferta según los derechos que tienen las niñas, los niños, les niños, sino que nos permitiría ampliar el conocimiento de las características de estos espacios no incorporados al sistema educativo, además de obtener una información más precisa sobre su participación efectiva en la cobertura de la población infantil como dispositivos alternativos de cuidado y protección. De alguna manera, se vuelve imprescindible saber sobre la situación de las niñas, los niños, les niños que asisten a estos espacios educativos, poder conocer sobre su organización, el enfoque propuesto en sus acciones para el

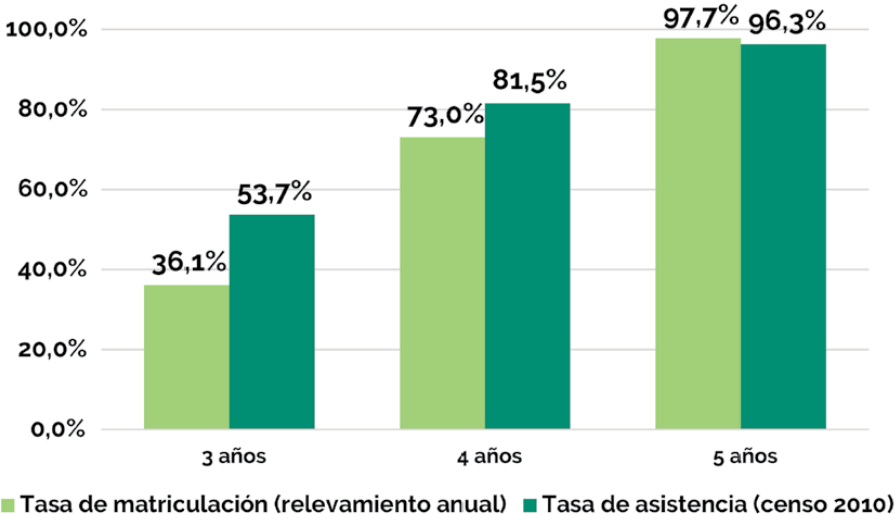
²⁹Sobre las disparidades y limitaciones de la oferta estatal del nivel inicial en las jurisdicciones para las poblaciones con mayor vulnerabilidad se ha considerado el informe de Steinberg y Giacometti (2019).

servicio de atención, los recursos materiales y humanos de que disponen, así como el modo en que estos rasgos varían según los contextos. Estos son algunos de los aspectos que se vuelven clave tanto para censar la cobertura de acceso a un servicio de cuidado en niños, niñas, niños en edad de concurrir a un jardín de infantes, como también para garantizar a esa población infantil que dichos espacios funcionen dignamente.

En el gráfico que se expone a continuación se visibiliza que los escenarios varían sensiblemente según la franja etaria de la niñez. La matriculación de las niñas, los niños, los niños de 5 años en jardines de infantes, que responden al sistema educativo, supera a la asistencia de esa franja etaria, a la concurrencia de servicios de cuidado (asistencia). Mientras que en edades de 3 y 4 años los servicios de asistencia suponen un mayor peso de la oferta no incluida en la enseñanza oficial.

Tabla 3

Tasa de asistencia y tasa de matriculación, por edad simple. 3, 4 y 5 años. Año 2010.



Fuente: elaboración de CIPPEC y UNICEF sobre la base de DINIECE (Ministerio de Educación, 2015) sobre datos del Censo 2010, con edades ajustadas al 30 de junio; y datos de DINIEE-ME, Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos, año 2010 y datos de los Anuarios de la DEISMSal, Estadísticas Vitales³⁰. Información básica, años 2004 a 2007.

³⁰Los distintos tipos de oferta no suelen estar claramente identificados y separados para las familias, por lo que es ampliamente probable que el registro a través de encuesta- censo de hogares presente sesgos.

El gráfico permite identificar que las diferencias entre las tasas de asistencia y de matriculación son marcadas para las niñas, los niños, los niños de 3 años de edad (más de 17 puntos porcentuales) y se reducen en las edades siguientes. Según estos datos, la oferta no incluida en la enseñanza oficial captaría a amplios sectores de la población: aproximadamente 130.000 niñas, niños, niños de 3 años y 60.000 de 4 años en el 2010.

Se reconoce en la lectura de este gráfico el abordaje de la cobertura por edad simple que se hace desde las políticas de protección orientadas a la primera infancia con instituciones que no son Instituciones de Nivel Inicial; el escenario varía sensiblemente según la edad, tanto en el acceso a un servicio educativo, como en el tipo de espacio al que se asiste.

Este gráfico expone la necesidad de ampliar el conocimiento de las características de estos espacios no incorporados al sistema educativo. Se deben lograr estimaciones más precisas de la participación de estos lugares, ya que dan cobertura a la población cuando no existen jardines estatales y, por dificultades económicas, no acceden a jardines privados pagos. Por otro lado, es necesario conocer su organización, el enfoque propuesto para la atención de la primera infancia y los recursos materiales y humanos de los que disponen, así también considerar los diferentes modos que tienen para responder a las demandas sociales con su organización en red según las jurisdicciones. Son puntos claves para conocer en profundidad la situación de las niñas, los niños, los niños que asisten a estos espacios educativos.

El principal problema del nivel inicial es la insuficiente oferta de vacantes³¹, en especial en las zonas más vulnerables, por el contrario, donde las familias cuentan con una mayor posibilidad económica, la falta de instituciones estatales, se ha ido cubriendo con la oferta privada. Esta situación se visualizó a partir de la Asignación Universal por Hijo, estableciendo una tensión entre las políticas que no han sido del todo resueltas. Uno de los mecanismos más utilizados ha sido el acercamiento entre los sistemas formal y no formal, en muchas provincias se trabajó en el otorgamiento del código habilitante para la certificación de la AUH desde instituciones comunitarias

³¹Diferentes especialistas visibilizan las demandas que solicitan la apertura de más secciones en los jardines de infantes públicos o la apertura de nuevas instituciones de este orden, las cuales se registran con actas en las oficinas de atención al público de Inspección de las diversas jurisdicciones.

y dependientes de los gobiernos municipales o provinciales y no del sistema educativo formal.

El excedente que originó la fuerte afluencia de beneficiarios en la sala de 5 por la necesidad de acceder a la AUH, trajo ligado otro fenómeno, que es la generación de nuevas demandas de matriculación en las salas previas de 2, 3 y 4 años y que surgen como estrategias de las familias para asegurarse, luego, la vacante en la sala de 5. Esta situación ha forzado un estrechamiento entre los sistemas formales provinciales y las iniciativas no formales públicas y comunitarias.

Los datos de los cuadros analizados también ponen de manifiesto que existen amplias brechas de desigualdad en las oportunidades de acceso.

Se limitan las oportunidades de acceso a las niñas, los niños, los niños que provienen de los hogares más pobres, como para los de entornos caracterizados por un menor clima educativo. También se observa que el sector privado posee una importante participación en la cobertura y se revelan significativos niveles de segregación en el acceso a la oferta privada en función del nivel socioeconómico.

La dificultad en la precisión para identificar los distintos tipos de oferta solo permite descubrir una estructura muy compleja de propuestas para la primera infancia, que son difíciles de cuantificar y caracterizar y que tienen distintos grados de regulación estatal. Una medición adecuada de la cobertura debería permitir pensar en la asistencia y regulación a cada tipo de proyecto, a fines de poder establecer políticas específicas tanto para cada uno de estos tipos de propuestas, como poner foco en la población que no es alcanzada por ninguna oferta. Asimismo, esta información permitiría avanzar en una discusión sobre la calidad y la justicia educativa en primera infancia, ya que en dicho circuito se refuerzan las desigualdades sociales ante la ausencia de oferta estatal.

2.3.1.3 PRÁCTICAS SOCIALES Y COMUNITARIAS EN PRIMERA INFANCIA CON O SIN PRESENCIA DEL ESTADO

La historia de las instituciones no formales que atienden a la población del nivel inicial aún no está escrita, si bien se encuentran interesantes y serios análisis y

sistematizaciones de experiencias realizados en los últimos 30 años, estos trabajos han sido generados desde las mismas organizaciones, a veces con apoyo de organismos públicos y otras veces como parte del financiamiento otorgado por organismos internacionales.

A partir de los años 90, con la hegemonía propia de la configuración escolar, pero penetrada por los altibajos de los cambios estructurales que se produjeron en el campo social de nuestro país desde el inicio de la Dictadura cívico-militar del 76 hasta la actualidad, comienza a constituirse lo que hoy podemos calificar como el campo no formal de educación para el cuidado de la primera infancia.

El nacimiento de los espacios de cuidado y educación de la primera infancia que se ha abordado en las páginas previas ha tratado de explicar las particularidades que presentan. Los sentidos que se han ido construyendo durante su expansión nos permiten comprender decisiones aprobadas en relación con lo que hacen, lo que ofrecen y lo que representan para las niñas, los niños, les niñas y sus familias. La preocupación por el cuidado y la educación de los niños se convierte en tema de agenda pública desde hace 25 años, se reconoce que su solución es inviable cuando estas son producto de disputas sociales y de la movilización de distintos actores que, aún hoy, no logran el abordaje esperable por parte del Estado. En los años 90, con el auge del modelo neoliberal y su receta de privatización de la protección social, se puede identificar a este proceso como de “comunitarización” (Danani, 2008, p. 45). La protección se delega como responsabilidad a los grupos primarios. La comunitarización se entiende como una privatización de la protección, ya que se define y asigna la responsabilidad del bienestar de las niñas, los niños, les niñas a ese par comunidad/familia, no importa si pueden o no hacerlo. La comunitarización es la tercerización de las intervenciones sociales encomendadas en las familias o en las organizaciones comunitarias, sociales, no gubernamentales. Se responsabiliza a las instituciones o agrupamientos colectivos por el éxito o el fracaso del bienestar de los grupos comunitarios, pudiendo lograr el financiamiento de las agencias internacionales, de la filantropía nacional e internacional o de programas formateados y aplicados de manera estandarizada³².

³² Uno de los ejemplos que se puede citar es el Método CONIN (Cooperadora para la nutrición infantil). El método es un conjunto de programas integrales, con sustento científico, propiedad intelectual de la fundación basado en procedimientos que buscan prevenir y tratar la desnutrición infantil; a través de

En la sistematización y registros de experiencias comunitarias hechos por la Fundación C&A (2008), se destaca que “los jardines comunitarios indagados en el estudio se originaron en distintos momentos, aunque comparten un origen vinculado con la necesidad de dar respuesta a situaciones de emergencia social” (p. 30).

Con el inicio de la democracia en 1983 algunas organizaciones no gubernamentales, organismos internacionales y áreas del gobierno comienzan a destinar esfuerzos y presupuesto al desarrollo infantil. Se visualiza la labor que venían realizando en los barrios algunos actores sociales como las mujeres que se organizaban para cuidar a los más pequeños, la idea de las “mamás cuidadoras”, comienza a surgir en nuestro país.

La desprotección social generada con la crisis económica en los 90, hizo que los barrios comiencen a funcionar como un ámbito que concentra la movilización social, de esta forma se piensa el barrio como un lugar de oportunidad para reclutar desde valores como la solidaridad y la cooperación.

Cuando parte de la población queda totalmente privada de las prestaciones de los sistemas funcionales, en el ámbito de enfrente (el de la inclusión), nos advierte Luhmann (1998, p. 128), “se introducen formas no previstas de estabilización, las cuales, aprovechando las oportunidades ofrecidas por estos ámbitos de prestación, crean característicos mecanismos de inclusión y exclusión para mantener en pie este entramado” . Esta situación de crisis económica hace que las significaciones colectivas se agoten, se quiebren y se desencanten. Todos los esfuerzos y las responsabilidades de definición recaen en los sujetos, en los individuos; Robles Salgado (2005) nos habla de la individualización (en las sociedades de capitalismo tardío) y la individuación (en las sociedades de capitalismo periférico)³³, que

tareas que requieran habilidades, conocimientos profesionales, destrezas y la adhesión a un código de ética y valores. A este Método adhieren Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), que se proponen replicarlo en todo el territorio argentino, y también en otros países. En Buenos Aires el 01 noviembre 2012 el jefe de Gobierno porteño de ese entonces Mauricio Macri, firmó un convenio con la Fundación CONIN, encabezada por el médico Abel Albino, con el fin de implementar en todos los Centros de Primera Infancia de la ciudad de Buenos Aires los programas que impulsa esa organización para erradicar la desnutrición infantil. Cuando logra ser presidente Macri desde su gestión se compromete a crear Centros de Primera Infancia y Centros CONIN por todo el país. En abril de 2016, el Gobierno nacional creó el Plan Nacional de Primera Infancia que en el marco de ese programa se encuentran los Espacios de Primera Infancia (EPIs) para brindar “asistencia nutricional, prevención y promoción de la salud, estimulación temprana y psicomotricidad” proyectando replicar en ellos la metodología CONIN (Nota en *Diario Clarín*, abril, 2016).

³³ Para Fernando Robles Salgado (2005) la individuación:

desequilibran las visiones de la tradición (aunque aspiran darles validez), para instalarse en las turbulencias de la sociedad del riesgo. Para este autor, la lógica de la sociedad del riesgo no es la acción, sino la posibilidad de abstención: la absolutización de este principio sería la inactividad total de los excluidos, lo cual es obviamente imposible. Esto nos aclara, no debe confundirse con la inmovilidad o la resignación, sino que justamente al revés: mediante la individuación es posible encontrar un prisma de acción y observación que permita decir “No a situaciones insoportables” (Robles Salgado, 2005, p. 30).

En un contexto neoliberal, para Castel (2013)³⁴ emergen las políticas de individuación, se reorienta la relación entre Estado y sociedad. Ya no se trata de la integración de las personas a la vida social. La individuación es concebida como la liberación de los límites que la sociedad quiere imponer, en esta clave se construye una sociedad atomizada, determinada por el consumo de masas, que conduce a la pérdida de la capacidad de producir sentido y al empobrecimiento cultural. Las políticas de individuación proponen intervenir sobre el otro e inculca los valores de la autonomía, la responsabilidad, la activación y la seguridad de sí mismo ante los riesgos. El Estado deja de ser garantía de una estabilidad social, ahora esa estabilidad debe ser gestionada de manera personal y privada. El Estado ya no tiene un papel protector, sino que es deber del individuo protegerse, claro que en el caso de que este pueda hacerlo. Merklen (2013), siguiendo la línea de pensamiento de Castel,

es un concepto emparentado con el de individualización, pero no idéntico: pudiera pensarse que esta diferencia radica únicamente en que, en los países de la periferia globalizada, el desencantamiento del mundo con su consecuente secularización de las formas de vida aún no se ha asentado como en occidente, o que el rol de la religión aún no ha sido relegado al plano de subsidiaridad y subordinación en los países de la periferia capitalista. Estos y otros argumentos para él son erróneos, porque la dinámica de las sociedades periféricas si bien genera relaciones de interdependencia y asimetría con el resto de las naciones desarrolladas en el mundo contemporáneo y globalizado, significa además relocalización y deslocalización simultáneamente. Deslocalización en la medida en que la globalización afecta singularmente desde afuera a los países de la periferia, y relocalización porque para que la globalización funcione efectivamente, debe convertir lo que proviene desde afuera, en un componente de la cultura local: por lo tanto, el capitalismo periférico no es la imagen del espejo retrovisor del capitalismo desarrollado con estado de bienestar, sino que es algo particular, que se mueve sincrónicamente a aquél, pero no detrás de él tratando de alcanzarlo. (p. 3)

Este trabajo forma parte de los resultados del proyecto “La constitución social de los riesgos como procesos de producción, colectivización y percepción. Indicadores para la incertidumbre y la peligrosidad social y ambiental. Un estudio de caso en la comuna de Talcahuano” (Código: P.I. Nº 98.173.015 - 1.0) financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad de Concepción, Chile.

³⁴ En Castel, Kessler, Merklen y Murard. (2013) *Individuación, precariedad, inseguridad ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires: Paidós.

caracteriza las políticas de individuación ligándolas con un aparato ideológico que construye sujetos individuales, los cuales son comprometidos a concebirse como *activos y responsables*. Los términos de responsabilización y activación de la voluntad individual se hallan en los objetivos de las políticas públicas y en la reorientación de las políticas sociales. Como venía contextualizando Castel, se le solicita al individuo que se asegure por sí mismo contra el riesgo y pueda prever las contingencias de vivir en sociedad.

Ambos autores nos señalan que la sociedad protegía a las personas, ahora los individuos deben asegurarse por sí mismos, al mismo tiempo que se hacen responsables de prever los avatares de la vida en sociedad y de los inconvenientes que puede ocasionar tanto a otros como a sí mismo. El caso es que, en la cuestión social, la desigualdad se manifiesta respecto a la exposición a los riesgos, ya que son desiguales los recursos que tienen las personas para protegerse. Para estos autores la moral y los sentimientos en la cuestión social se pueden interpretar desde el enfoque de “individualismo neoliberal” que no se está pensando precisamente en la construcción de colectivos capaces de proteger a las personas. Sino que se trata de ejercer el control a partir de las desigualdades que residen en la cuestión social, las condiciones de las personas no son similares para superar sus necesidades. Las políticas de individuación para estos autores, en una coyuntura de inestabilidad y desempleo terminan siendo funcionales a la persistencia de los riesgos. La reorientación institucional propia del neoliberalismo en nuestro país es funcional a la perpetuidad de las desigualdades, no hay desde estas políticas intención de que los sujetos se encuentren en colectivos capaces de revertir situaciones.

Retomando a Robles Salgado, el encuentro “con otros con sus mismas resistencias” y con “otros que van a su encuentro” hace a la necesidad de ese actor social herido, que haga suyos el significado objetivado de sus gestos fónicos; “el poder sentirse comprendido desde la perspectiva del otro” permiten la objetivación de las acciones (propias y ajenas) interaccionales. Recién la interacción mediada simbólicamente hace posible la regulación cognitiva del autocomportamiento, lo cual es inviable sino hay previamente individuación. Esta labor gradualmente reconstruye la localidad, el contexto, como un ámbito potente que posibilita al pueblo humilde la construcción en igualdad, reparando la alianza social.

En palabras de Svampa, M.³⁵ (2005a, p. 12):

[Se fueron generando] redes de supervivencia dentro del empobrecido mundo popular, lo que fue configurando un nuevo tejido social, caracterizado por la expansión de organizaciones de carácter territorial. Estas nuevas redes territoriales hoy se constituyen en el locus del conflicto, pues aparecen como el espacio de control y dominación neoliberal, a través de las políticas sociales compensatorias, al tiempo que se han convertido también, como ya sucedió antes en otros países de América Latina, en el lugar de producción de movimientos sociales innovadores.

El estallido social del 2001 obligó a estos espacios a posicionarse para tratar otro tipo de problemáticas, como la atención de los hijos e hijas de desocupados, de madres adolescentes, de población en situación de calle, etc. La aparición de nuevos actores a la estructura: organizaciones de desocupados, partidos políticos, organizaciones no gubernamentales con financiamiento internacional, grupos religiosos con formato de misión, organizaciones vinculadas al tema de género, asociaciones civiles, fundaciones empresariales, etc. Son entidades que trabajan en territorio a partir de iniciativas generadas en su mayoría por algún colectivo de mujeres en un barrio determinado.

La necesidad de alimentarse respetando lo nutricional y la falta de jardines públicos en los barrios más vulnerables explican de alguna manera cómo surgieron estas instituciones. Posteriormente, los comedores tienen la necesidad de ofrecer actividades extendidas para los chicos, chicas, chiques, cubriendo la carencia del Estado, asumen la responsabilidad de alimentar, contener y estimular con actividades a aquellos niños, niñas, niños sin vacantes en los jardines estatales; el objetivo pareciera ser el de generar la oportunidad de un mejor ingreso a la escuela primaria.

En el conurbano de Buenos Aires, a mediados de 1995, se aplica el Programa “Vida”, el cual centraba estos espacios comunitarios desde una categoría de institucionalización, abordando el eje de lo de lo nutricional en aquellos barrios considerados carenciados; las mujeres se capacitan, logran armar una organización en red que permite un circuito de distribución de alimentos planteado por el gobierno de Eduardo Duhalde. El Programa “Comadres” requiere del rol de las mujeres como responsables del Plan “Vida”.

³⁵ Artículo publicado en J. Nun (comp.) (2005), *Nación, Cultura y Política*. Buenos Aires: Gedisa, pero fue recuperado de la web personal de la autora, tal como se indica en las referencias bibliográficas. <http://www.maristellavampa.net/archivos/ensayo14.pdf>

El conglomerado de instituciones alentó la idea de sostener las experiencias mediante redes intercambiando tanto información, como recursos, para ello fue necesario responder con la creación del Servicio Universitario Mundial (SUM), la Fundación de Organizaciones Comunitarias (FOC) y las diferentes redes de jardines comunitarios, como lo son la “Coordinadora de Jardines Maternales Comunitarios de la Matanza”, Red “El Encuentro”, Red de “Apoyo Escolar”, entre otras.

El trabajo de las organizaciones respondió a una multiplicidad de intereses, valiéndose en el territorio de las diferentes disciplinas de lo social.

En general, las instituciones que comenzaron ofreciendo apoyo nutricional fueron gradualmente incorporando actividades de cuidado de los más pequeños, también ofrecieron servicios de apoyo escolar para chicos-chicas-chiques en la escuela, para adolescentes, alentando la formación laboral de mujeres, tratando mediante talleres temas como la violencia doméstica, prevención de enfermedades, se favorece la recreación para adultos mayores, capacitación y formación secundaria y terciaria, etc. Se transforma a las instituciones para que ejerzan un rol de liderazgo en el territorio barrial, las cuales eran muy convocantes para el trabajo comunitario y ya estaban siendo reconocidas en prestigio y representatividad.

Se reconoce, además, que en muchos casos la debilidad institucional, las relaciones oscilantes del apoyo estatal, los ciclos inestables del financiamiento internacional, los conflictos interpersonales sin estrategias de mediación posible, las exigencias políticas como obstáculo y la desorganización ante las demandas, generaron la pérdida de muchas de las experiencias; muchos centros y jardines desaparecieron, se provocó la ruptura de la continuidad de procesos de enorme riqueza por no ser entendidos con su lógica propia o por la necesidad de encasillarlos a lo ya conocido o esperable.

Los espacios armados como salitas de cuidado Infantil se pensaron desde una visión comunitaria hacia la protección de la infancia, la cual fue fijada por el propio colectivo considerando la realidad local y alentando la articulación e integración de ejes pertinentes a la salud y alimentación de la población infantil, con los aspectos esperables en su desarrollo, juego y aprendizaje. Las familias e instituciones de la comunidad barrial se organizaron para dar forma a las salitas de atención y cuidados, asumiendo un rol protagónico para gestionar el espacio físico o la elección de la

persona a cargo del grupo de niñas-niños-niños (denominada como Educadora Popular o Educadora Infantil Comunitaria, llamada por las familias y las infancias del lugar como “la seño³⁶”). La misma comunidad provee de los recursos, materiales y hasta construye juguetes para que los niños-niñas-niños jueguen; las actividades, objetivos y formas de enseñar también son establecidos por la identidad colectiva, condicionados por el espacio o los tiempos de funcionamiento de acuerdo a la realidad existente.

Otros ambientes sociales en todo el país fueron observadores de experiencias de este tenor, con mayor o menor grado de aspiraciones y con mayor o menor extensión.

Definidas como modalidades alternativas de atención a la infancia, configuradas como recursos formativos dirigidos a amplios sectores de la población, desarrollaban una deficiente o nula escolarización (Waldman, 2009; 2012)³⁷.

Surgieron del registro de necesidades de los diferentes actores sociales como demandas urgentes que hay que tratar porque el Estado no puede, las demandas se convierten en luchas para garantizar derechos. La urgencia de las demandas marca el calendario de las organizaciones.

Con las reformas de corte neoliberal de los 90, estas organizaciones fuertemente se expanden, porque el Estado cambia la lógica de funcionamiento, delegando a las organizaciones sociales y barriales lo que históricamente era mantenido por él. La retracción del rol del Estado de bienestar, paralelo a la aplicación de las fórmulas impuestas por organismos internacionales (Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo), hacen que emerjan fuertemente las organizaciones no gubernamentales con un mayor emplazamiento para actuar en las políticas públicas, se constituyen para la sociedad como un agente eficaz para tratar la pobreza.

En cuanto a las consideraciones que se hacen a la infancia, surgen instituciones defensoras de los derechos humanos de los niños de perfil partidario y

³⁶ “La Seño”, denominación afectuosa al docente que responde con su rol profesional dentro del sistema educativo formal, se hace esta aclaración porque para las familias la educadora comunitaria representa el mismo rol.

³⁷ Se refuerzan estos conceptos en su participación en el Foro de “Políticas de nueva generación contra la pobreza y las desigualdades. “Hacia una agenda de prioridades para la atención educativa de la primera infancia en la Argentina” (2012), compilado por Franganillo en *Educación desde la cuna para todos y todas*.

apolítico. En oposición a la institucionalidad de la “minoridad”, irrumpe lo que Graham (2014) identifica como la “niñología”, conjunto de instituciones que en apariencia “eficaz, transparente y responsablemente” se hacen cargo del sostenimiento, consciente o inconscientemente de los cuidados de niños-niñas-niños.

Se da existencia a entidades de defensa y promoción de los derechos de niños-niñas-niños en general, su misión está identificada con la Convención y organizaciones de atención directa, entre ellas se pueden mencionar: las instituciones dedicadas a la niñez judicializada por diversos motivos, con el formato de “hogar”, “centro de día”, etc., y las organizaciones con fuerte identificación territorial que se responsabilizan en cumplir con el rol de administrar el cuidado, la nutrición y el acompañamiento en la crianza de las familias y la escolarización de los chicos.

CAPITULO 3

1. RECUPERANDO EL PROTAGONISMO DEL ESTADO

En el 2003 hay un nuevo modelo de protección social, se repara el rol redistributivo del Estado, asumiendo el control de la gestión de los fondos jubilatorios y de pensiones, del sistema educativo y de salud, reactivando el mercado laboral, ampliando derechos de las diversas minorías, unificando las políticas para la reducción de la pobreza y generando la universalización de la seguridad social a partir de la combinación de herramientas contributivas y no contributivas (Repetto, 2009, p. 111).

El Estado da existencia a programas específicos o especializados con la evolución jurídica pertinente, a la transformación institucional y a la promoción de políticas más amplias y de alto impacto dirigida a los sectores más vulnerables. Se sancionan leyes fundamentales para la primera infancia y sus derechos: la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, la Ley 26.206 de Educación Nacional y la Ley 26.233 de Promoción y Asistencia a los Centros de Desarrollo Infantil Comunitarios.

La Ley 26.233 registra y legitima a los espacios de cuidado y educación de la primera infancia destacando la competencia que tienen para actuar no solo con niñas-niños-niños en primera infancia, sino que también logra establecer en el ámbito familiar y comunitario saberes que impulsen la promoción y la protección de los derechos de la niñez. Esta ley establece el inicio de una nueva institucionalidad puntualizando la creación de la Comisión de Promoción y Asistencia a los Centros de Desarrollo Infantil Comunitarios (COCEDIC), que se dispone con rango de Subsecretaría, dentro de la organización de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) dependiendo del Ministerio de Desarrollo Social.

En el sistema del Poder Ejecutivo la “cuestión social” se instala con el SENAF, que es el instrumento responsable, el cual debe suministrar la Ley 26.061, es responsable de velar por la promoción y defensa de los derechos de los niños-niñas-niños en nuestro país.

Antes de la creación del COCEDIC, las intervenciones que se hacían en primera infancia se abordaban con actividades proyectadas por los diferentes Ministerios Nacionales existentes, sobresaliendo el Programa “Primeros Años” que, dependiendo del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales (CNCPS), articula con los Ministerios de Desarrollo Social, Salud, Justicia y Derechos Humanos, Educación y Trabajo.

En el 2010 se aplica la “Estrategia Nacional Creciendo Juntos” que permite articular tácticas de la COCEDIC/SENAF con el Ministerio de Educación y el programa Primeros Años del CNCPS pero continuaba la dificultad de integrar al área de Salud.

El COCEDIC permite al Estado nacional ofrecer mecanismos de financiamiento, asistencia técnica obteniendo un registro de los centros de desarrollo infantil comunitarios y de los espacios subordinados a las áreas sociales de los gobiernos provinciales y municipales.

Con la aplicación de este marco jurídico nacional, se establece la existencia de instituciones que se convierten en responsables de su aplicación; de esta manera se fueron certificando los modos diversos que admiten ser, los espacios de cuidado y educación de la primera infancia.

En la Ley de Educación Nacional (2006), en el artículo 22, se hace referencia a las nuevas y distintas posibilidades de conformaciones institucionales: como jardines comunitarios, jardines auto-gestionados, salas de juegos —incluidos los Centros Integradores Comunitarios (CIC)—; esto quiere decir que la misma autoridad de orden educativo debe considerarlos y responsabilizarse, ya no sólo le corresponde ser abordados por el área de Desarrollo Social.

Los Centros Integradores Comunitarios son lugares públicos de fusión social con una modalidad corporativa. Con la iniciativa del Ministerio de Desarrollo Social, se plantean como zonas de confluencia de colaboración activa, con distintos ejecutantes, los cuales se ocupan a nivel territorial de responder a las necesidades de la comunidad, con un método intersectorial y de fuerte decisión e intervención. En muchos de estos lugares conformados como Centros se crearon espacios de cuidado de la primera infancia.

El Estado se percata de que debe reparar el vínculo con estas instituciones de cuidado y educación de la primera infancia, alienta diversos modos de correlación

entre partes. La relación que logre establecer variará en calidad y vigor por estar subordinadas a las condiciones y capacidades de cada una de las provincias y los municipios.

Desde un rol más activo, el estado provincial y municipal se comprometen a potenciarlas porque, justamente, necesitan del accionar de sus propios gobiernos, hay un mayor financiamiento para la cuestión nutricional y para sumar más cargos, tarea correspondiente a recursos humanos. Las redes municipales de centros permiten capacitar el capital humano, demandando a las áreas educativas provinciales el nombramiento de personal con formación terciaria o universitaria. La visibilización de dichos centros, a partir del vínculo con el Estado, permite legitimar sus prácticas educativas y de alguna manera documentarlas.

1.1 LUCES Y SOMBRAS EN LA PLURALIDAD DE LAS INSTITUCIONES DE CUIDADO

El trayecto histórico de los espacios de cuidado y educación de la primera infancia tiene la dificultad de brindar, desde su origen, antecedentes que responden a un constructo segmentado, el cual aún reclama ser analizado desde nuevas indagaciones, pero, al mismo tiempo, asumir este desafío de poder organizar este cosmos institucional en categorías, se convierte, también, en una tarea con muchos riesgos, sobre todo el querer encasillarlas desde lo que se conoce optando por ver sólo lo que se puede categorizar y estigmatizando lo incalificable.

Las publicaciones que al respecto han tratado de abordar éstos espacios son múltiples: Waldman y Cardarelli (2010); Kochen (2013); Redondo (2012); Santillán (2013); estudios impulsados por UNICEF, Fundación ARCOR, OEI, UNESCO-IIEP-SIPI, UNSAM, CAECID, Embajada de España en Argentina, Ministerio de Relaciones Exteriores, entre otras. Como puede observarse, la multiplicidad de trabajos da cuenta de la diversidad y pluralidad de instituciones no formales de cuidado y educación de la primera infancia en nuestro país.

1.2. LA SUPOSICIÓN DE LO PRECISO DE LO FORMAL Y LO IMPRECISO DE LO NO FORMAL.

La pluralidad de los servicios de cuidado y educación en la primera infancia hace que, de acuerdo al aspecto que se elija, sea posible catalogarlas de diferentes maneras, aunque se indague la misma institución. La relación de los diversos actores institucionales con el Estado, hace que los diferentes protagonistas estatales se constituyan en parte integrante de este entramado.

Considerando los escritos de Redondo (2012), se reconoce que cuando se quiere separar esta pluralidad de instituciones se hace muy difícil;

esta línea es por lo menos difusa y no explica el universo complejo y heterogéneo de la educación infantil en Argentina, ya que existen formas comunitarias de atención que cuentan con subsidios estatales pero hay una innumerable cantidad de jardines privados que están por fuera de toda regulación y que funcionan amparándose en esta ausencia estatal. Los mismos asumen rasgos similares a las experiencias comunitarias, pero son producto y reflejo de la mercantilización del cuidado y educación infantil, sobre todo en los territorios de mayor desigualdad social. (p. 9)

Reveco Vergara (2009, citada por Rozengart, 2014, p. 74) afirma que:

todas las modalidades de educación infantil que mantienen sus cualidades son educación y cada una de ellas enfatiza un aspecto distinto y utiliza metodologías, actividades y recursos didácticos propios y diversos. Esto es así porque América Latina ha tenido la capacidad de comprender que en el contexto de una diversidad cultural rica y plural, en un entorno familiar y comunitario que es diverso, no existen propuestas únicas para los niños.

El careo que se suele provocar ante la idea de asociar todo lo formal como la única condición básica posible para garantizar los servicios de cuidado y educación en primera infancia, no coincide con las ideas donde se reconocen sentidos y propósitos educativos de las organizaciones comunitarias que resignifican las concepciones sobre el derecho a la educación. Se puede reconocer que hay prácticas pedagógicas que interpelan el formato escolar tradicional para la educación de la niñez y la juventud, donde los vínculos entre el Estado y los espacios comunitarios, organizaciones de la sociedad civil que disputan sobre el rumbo de lo público. Se puede observar en ellos una orientación anti-hegemónica en las experiencias surgidas de dichas organizaciones sociales aspirando a que estas experiencias contribuyan a vencer las desigualdades que produce la pobreza. En su lógica se alienta a la

tendencia de fortalecer su carácter educativo en la cotidiana labor, hay empeño por buscar correspondencia entre su discurso contra-hegemónico y sus prácticas pedagógicas, logrando sobreponerse a la dimensión escolar tradicional.

El autor Antonio Colom Cañellas (2005, p. 11) indica que la diferencia más determinante que se da entre educación formal y no formal es de carácter jurídico y no pedagógico.

La educación formal es aquella que otorga titulaciones reconocidas oficialmente respetando las leyes educativas promulgadas por los Estados y, en ese sentido, es la propia de los sistemas educativos reglados jurídicamente por el Estado. La educación no formal, por el contrario, no está contemplada en las legislaciones estatales de educación; es decir, que su responsabilidad no recae directamente en los ordenamientos jurídicos de este sector del Estado.

Según Antonio Colom Cañellas (2005, p. 11), “la educación formal o no formal aceptan múltiples aspectos comunes como pueda ser el espacial [...], el profesional, el sistemático o por el contrario la flexibilidad, la racionalidad, la planificación, lo evaluativo, etc.”.

Las instituciones en el Sistema Formal oficializan su existencia siendo registradas y calificadas por un jerárquico público competente. Su inscripción le permite derechos como también enmarca sus obligaciones legales específicas a la esfera a la que pertenece la institución. Su actividad debe estar regulada por una autoridad pública de rango ministerial provincial³⁸ y por Leyes provinciales y nacionales determinadas. El no responder a la regulación jurídica puede obligarla a responder a sanciones, que pueden incluir el cierre temporal o definitivo del establecimiento. En esta categorización se diferencian establecimientos públicos, los cuales brindan servicios gratuitos y son de acceso público, y los establecimientos de orden privado, que se encuentran a cargo de un ejecutante privado ofreciendo servicios educativos con fines de lucro.

Las instituciones planteadas desde el universo de la educación no formal comprenden una diversa tipología por sus diversas características y fines, pero tienen un rasgo común: el no integrar el sistema educativo formal, aunque muchas de ellas

³⁸ Es responsabilidad de los gobiernos provinciales la administración del sistema educativo en cada jurisdicción.

repliquen aspectos similares a la matriz escolar. Son instituciones cuya actividad no está siendo monitoreada en su totalidad por una autoridad gubernamental específica. Hay establecimientos que dependen directamente de organismo públicos, en otros intervienen varias instituciones públicas, pero sin articulación, y en otros no se observa intervención de ningún tipo del Estado en sus distintos niveles. Muchos especialistas consideran que la falta de regulación y supervisión es identificada como una de sus mayores carencias.

Las categorías “formal” y “no formal” permiten, de alguna manera, diferenciar a las instituciones que dependen de las áreas de Educación provinciales (en general Ministerios), de aquellas otras instituciones que constituyen un conglomerado múltiple de servicios y modalidades no reguladas ni supervisadas por el sistema educativo formal. Estas últimas a veces dependen de las áreas sociales nacionales, provinciales, municipales, teniendo su origen de la misma comunidad con sus organizaciones. El complejo armazón al que pertenecen ofrece una combinación de las formas ya tratadas en este escrito, como los establecimientos comunitarios no gubernamentales que integran redes municipales, instituciones públicas que ofrecen servicios a través de organizaciones, etc.

La perspectiva “formal” y “no formal” permite, de alguna manera, comprender las formas de organizar el universo institucional existente, permite vallar la multiplicidad de experiencias y modos de cuidado y educación en la/s primera/s infancia/s que considera este trabajo.

Estas dos categorías no se entienden como separadas, aisladas o discordantes entre sí, sino que se las piensa como adicionales a las trayectorias de vida personales que las niñas y los niños suelen tener, ya que muchos de ellos concurren simultáneamente a modalidades formales y no formales de cuidado y educación. Forman parte de una estructura más extendida que la del propio sistema educativo, la cual habilita la existencia de un orden dual donde conviven el sistema formal y el sistema no formal con acuerdos no siempre legitimados jurídicamente, no todo está explicitado con normas escritas, hay acuerdos, convenios, códigos arreglados, hablados e improvisados los cuales varían en el territorio según las pujas y tensiones de los intereses o de las necesidades. La duración, en tiempo, de esta tolerancia por estos preceptos instituidos es determinada por la propia comunidad.

Se identifica en esta macro estructura la existencia, también, de instituciones con formas mixtas, como las iniciativas comunitarias con fines de lucro que responden a un sistema privado no regulado, ni por la supervisión de educación pública, ni de la gestión privada, y que se emparenta fuertemente con las modalidades de la economía social, algunas con formato de cooperativas.

1.2.1 EL CONJUNTO DE TODO LO EXISTENTE ENTRE LO ESTATAL Y LA COMUNIDAD.

El conjunto de todo lo existente en instituciones “no formales” puede, al mismo tiempo, subdividirse entre “públicas”, que dependen en general de las áreas sociales municipales, provinciales y nacionales (Ministerios, Secretarías, Direcciones), y “comunitarias” con el involucramiento de organizaciones no gubernamentales, sociales, políticas, religiosas, empresariales, etc. Este complejo armazón donde se encuentran las diferentes formas de educar, cuidar, proteger sostiene una variedad de formas institucionales ya descritas como también instituciones comunitarias no gubernamentales que integran redes municipales o instituciones públicas y ofrecen servicios a través de organizaciones.

La disparidad en la procedencia de estas instituciones y la ausencia de control registran ideas y acciones particulares, pero no siempre se dan a conocer.

Las políticas de cuidado y educación en primeras infancias pueden depender del Gobierno Nacional, que actúa como Estado Federal con una Administración Pública Nacional integrada por entidades centralizadas y descentralizadas con roles en los Estados provinciales, a quienes les corresponde la Administración Pública, teniendo a su cargo los tres sistemas públicos de mayor extensión y presencia territorial: educación, salud, seguridad. El Gobierno Municipal también puede ser central en las políticas públicas de cuidado y educación, sus acciones y capacidad de gestión administrativa están determinadas por el gobierno de su provincia. Como consecuencia de esta situación hay una importante diversidad administrativa, política, de competencias y organización que puede, aún más, profundizar la desarticulación

de acciones o desregular la existencia de los establecimientos asumiendo su responsabilidad por la heterogeneidad originada.

La diversidad confusa de las instituciones se expone en un laberinto donde familias, instituciones, el Estado en sus distintos poderes, sectores y niveles, otras organizaciones sociales, comunitarias y religiosas, medios de comunicación, mercado, etc., crean los medios por los cuales las niñas, los niños, les niños interactúan en su proceso de desarrollo y en sus trayectorias personales y colectivas, reconociendo que esa dinámica de protección al niño-niña-niño, además de ser compleja, es desigual y condicionante.

2. LA CAPACIDAD DEL ÁMBITO PÚBLICO

Hay lugares de cuidado y educación de la primera infancia a nivel “municipal” y “provincial”. A nivel nacional existen algunos jardines o maternales destinados al personal de las diferentes reparticiones de la administración pública, la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, que ofrecen sus servicios a niñas y niños de distintas localidades del Gran Buenos Aires a través de centros de desarrollo infantil.

LA CAPACIDAD DEL ÁMBITO MUNICIPAL

La configuración de la gestión y administración municipal no ha sido uniforme en todo nuestro país, hay una multitud de reglas que son definidas de distinta manera por cada provincia.

El espacio municipal asume el compromiso de identificar los espacios destinados a la primera infancia suministrando formatos impositivos y de transferencia de fondos del gobierno provincial o nacional al municipio. Por lo tanto, el rol competente de cada establecimiento dedicado a la protección del niño-niña-niño depende de las respuestas del gobierno local para hacer frente a los desafíos de las cuestiones sociales. Las respuestas que se alcanzan entre municipios de una misma provincia son tan diversas que no se pueden comparar. Las acciones del gobierno local difieren notoriamente de un municipio a otro, generando malestar entre

municipios vecinos y entre la población que se domicilia en sus límites. Esto sucede cuando la población busca matricular a sus hijos, hijas, hijes, pero no logran hacerlo cuando el domicilio no corresponde al distrito del establecimiento educativo, no se inscribe al niño-niña-niñe a pesar de que la escuela esté a dos cuadras de su casa. También, las acciones políticas del gobierno de turno, ya sea nacional o provincial, no suelen ser similares para todos los municipios; se hacen convenios y coparticipaciones según las oportunidades que se presentan en forma de intercambios. Los municipios que logran, con sus presupuestos, construir instalaciones acceden, en esos acuerdos, al subsidio provincial o nacional; se discrimina a los municipios entre quienes pueden construir (dependiendo del pago de impuestos de su comunidad). Dicha construcción, al mismo tiempo, se ajustará a diferentes exigencias en normativas³⁹, sean estas estatales, o de DIEGEP, que difieren notablemente, aunque el edificio construido tenga el mismo objetivo educativo. La normativa en cuanto a lo edilicio no es igual para una escuela pública que una escuela privada.

Los municipios tienen en común un territorio, la población, las autoridades políticas elegidas democráticamente y objetivos de bien común. Los espacios de cuidado y educación de las primeras infancias legitimados como “municipales”⁴⁰ a veces fueron creados por los propios municipios o bien han sido instituciones comunitarias que, luego de ser financiadas durante un tiempo, son absorbidas por los municipios y se integran en redes de instituciones que atienden a la población más vulnerable. No hay una única lógica, cada municipio actúa de manera particular y con diversos modelos de prácticas, articulación, inversión, etc.

Los Centros de Integración Comunitarios, modelo de intervención impulsado y financiado por el Ministerio de Desarrollo Social a partir del 2005, se instituyen como otro tipo de espacio para la primera infancia. Depende su funcionamiento de una mesa de participación local bajo la responsabilidad política del Municipio en el que se haya creado.

³⁹ Las normativas para la construcción edilicia de servicios educativos no es la misma en la supervisión estatal que en la supervisión de DIEGEP.

⁴⁰ Según datos de la COCEDIC, el 25% de las instituciones reconocidas como “municipales” fueron creadas a partir del 2003. SENAF. Dirección de Registro de CDIC (RENEPI). Años 2012/2013.

LA CAPACIDAD DEL ÁMBITO PROVINCIAL

Los espacios de cuidado y educación para la primera infancia provinciales se encuentran en las grandes ciudades. Algunos de ellos tienen su origen en la adaptación que se hizo a los establecimientos donde funcionaron hogares o instituciones con el modelo tutelar originado en el siglo XX. Esta transformación fue impulsada a raíz de la adhesión de nuestro país a la Convención sobre los Derechos del Niño y la sanción de la ley 26.061, de protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes.

Otros formatos provinciales son similares a los municipales y por ende a los comunitarios, son promovidos por las áreas sociales de la provincia y suelen estar ubicados en las periferias de las grandes ciudades o en localidades del interior de la provincia.

LA CAPACIDAD DEL ÁMBITO COMUNITARIO

La correspondencia entre los espacios públicos y los comunitarios determina un nexo muy ceñido, el cual se manifiesta de acuerdo a los balanceos históricos y de las propias marcas del Estado vigente. El cosmos institucional, pensado desde un espacio comunitario, se presenta con una fuerte identidad y arraigo por el territorio donde están brindando múltiples formas de cuidar y educar, priorizando a niñas, niños, niñas y familias con derechos vulnerados.

Estas prácticas se podrían definir como acciones que impulsan la inclusión educativa y social desde una perspectiva alternativa o “alterativa”, y son llevadas adelante “desde la responsabilidad pública y redefinidas por los propios sujetos y agentes de la educación” (Núñez, 2003)⁴¹. Logran la transmisión de los bienes culturales de una sociedad (o una comunidad) a sus generaciones. Alientan el involucramiento y compromiso de los sujetos partícipes con la visión de transformar esa realidad junto con otros.

Estas configuraciones multiactorales se constituyen como “comunidades de aprendizaje” y se definen como

una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños,

⁴¹ Este trabajo fue presentado en el Seminario internacional *La formación docente entre los siglos XIX y XXI*, celebrado los días 28 y 29 de noviembre de 2003 en Buenos Aires, Argentina.

jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias y debilidades sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades (Torres, 2001, p. 1)⁴².

Este concepto teórico registra el compromiso de responder con un pacto de alianzas inter-institucionales e intersectoriales, tanto en el ámbito local como en los distintos niveles del estado (municipal, provincial, nacional) afrontando el diálogo, la negociación y concertación entre el “arriba” y el “abajo” entre el “adentro” (de la propia comunidad) y el “afuera”, entre la educación “formal” (dentro del sistema educativo) y la educación “no formal” (Torres, 2001).

Un diagnóstico realizado por la Fundación SES⁴³ en 2013 para la SENAF⁴⁴ considera a la diversidad como una particularidad central del campo de las organizaciones comunitarias (Rozengardt, 2014, p. 81). La cual se manifiesta en asuntos histórico-institucionales, formas de gestionar de acuerdo al contexto la infraestructura y la estructura interna, en este informe se consolida la idea de pensar la diversidad “como una riqueza y un desafío para las instituciones, a la vez que complejiza los modelos de intervención y plantea nuevos retos para afrontar generando consensos y nuevas propuestas” (Informe del SES, 2013, citado por Rozengardt, 2014, p. 81).

La Ley 26.233 (2007, art. 2)⁴⁵ señala que:

Se entenderá por Centro de Desarrollo Infantil a los espacios de atención integral de niños y niñas de hasta CUATRO (4) años de edad, que además realicen acciones para instalar, en los ámbitos familiar y comunitario, capacidades que favorezcan la promoción y protección de los derechos de niños y niñas.

Changuitos como comedor educativo está abordando este artículo en su ideario institucional.

⁴² Estas ideas fueron expuestas como parte del ideario de la iniciativa “Comunidad de Aprendizaje” organizada para la Fundación Kellogg como Directora de Programas para América Latina y el Caribe (1996-98). Una versión ampliada de este artículo fue presentada en el *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*, realizado en Barcelona, 5 y 6 de octubre, 2001.

⁴³ Fundación SES: Sostenibilidad, Educación, Solidaridad; organización social creada en 1999.

⁴⁴ SENAF: Secretaría Nacional de la Niñez, Adolescencia y Familia.

⁴⁵ Ley de Centros de Desarrollo Infantil. Promoción y regulación. Sancionada el 28 de marzo de 2007 y promulgada el 24 de abril de 2007.

CAPITULO 4

Descripción de la estrategia metodológica y el trabajo de campo.

Trabajo de campo: tamaño del universo que se indaga, cómo se seleccionan las unidades de análisis y qué técnicas de investigación se utilizan.

Esta tesis se realiza utilizando el método etnográfico⁴⁶, ya que los procedimientos cualitativos de la investigación permiten una aproximación más acabada a la indagación que requiere este trabajo que se propone comprender las prácticas y sentidos situados en un espacio institucional, como es el caso de este comedor y jardín de infantes comunitario. Asimismo, un abordaje de corte cualitativo y en profundidad posibilita generar conocimiento con un carácter flexible, holístico, amplio, subjetivo, polisémico y descriptivo. En definitiva, el interés en utilizar este método reside en “documentar lo no documentado”, recuperando los conocimientos y las prácticas que no suelen quedar registradas en las esferas “oficiales” ni en las sistematizaciones dominantes (Rockwell, 2009, p. 48). Para poder entender este comedor educativo como fenómeno social, se indaga desde la propia perspectiva de las educadoras, el modo en que ellas se sienten como educadoras y maestras. Las “fuerzas” que mueven a las educadoras como seres humanos, no sólo como cuerpos sino como materia significativa de ideas, sentimientos y motivos internos (Douglas, 1970, p. 9).

La descripción que se hace sobre las prácticas de las educadoras voluntarias relativas al cuidado y la educación en los niños, niñas, niños que concurren al comedor educativo se centran en las rutinas cotidianas y en las apropiaciones que los sujetos ponen en juego en los contextos locales de actuación. Considerando que, en el movimiento general de la reproducción social, los diversos sectores sociales, a través de prácticas contradictorias, realizan la continuidad histórica, aunque el contenido de ese proyecto de continuidad no es idéntico para cada uno de ellos (Rockwell, 1996, p. 57). Siguiendo a esta autora, refuerzo este concepto de reproducción social con las consideraciones de que la “apropiación” es un proceso a través del cual los sujetos responden a los condicionamientos estructurales a partir de la recuperación siempre

⁴⁶ Este método trata de comprender la complejidad estructural de los fenómenos que viven y les son significativos a las personas involucradas en cierta problemática asociada a su cotidianidad.

activa que hacen de los recursos con que cuentan a mano, en vista de su historia social y también de la experiencia individual y colectiva (Santillán, 2010, p. 924). Esto implica, entonces, indagar acerca de quiénes son los actores sociales individuales y colectivos que participan en los procesos relativos a el cuidado y la educación de niñas, niños, niñas en este comedor educativo, sin imponer previamente conceptos sobre cuáles debieran ser los actores que se involucran con esta población infantil. Esto compromete profundizar la indagación en el reconocimiento de las prácticas y apropiaciones de sentidos que las educadoras y otros actores sociales realizan, siempre en referencia a las circunstancias que presenta el contexto, pero sin establecer por ello determinaciones mecánicas. Para ello se han utilizado métodos cualitativos como la observación participante, las entrevistas en profundidad mediante conversaciones que surgen en la cotidianidad, la lectura de documentos relacionados con proyectos, capacitaciones y concursos para obtener en premios más herramientas de orden pedagógico (juguetes, juegos para el patio, libros de cuentos, etc.), se suma a esto la consideración de fotos, videos, etc. También se pudo acceder a folletos y libros con registros de cómo han participado en diferentes momentos diversos organismos no gubernamentales y fundaciones colaborando con el comedor, ya sea para mejorar la infraestructura del edificio, o bien para atender la salud de la población infantil.

Esta investigación desde la experiencia etnográfica permite comprender la complejidad estructural de los fenómenos que viven los diferentes actores sociales involucrados en este espacio de cuidado y educación de primeras infancias, incluyendo cualquier problemática asociada a sus rutinas.

Se considera la descripción del hacer de las educadoras, niños, niñas, niñas, familias y diferentes profesionales y actores sociales como partícipes en la organización, proyección y desarrollo de acciones. La interpretación etnográfica, en términos de la comprensión del significado otorgado por las propias educadoras a su propia realidad social, permite transformar la mirada en cuestiones de prescindir de un modelo teórico acabado que funcione como marco al inicio del estudio. Dado el estrecho vínculo entre observación y análisis, en la investigación etnográfica las categorías teóricas de diferentes niveles se precisan o incluso se construyen en el proceso (Rockwell, 2009, p. 66).

Con la metodología de orden cualitativo se pretendió indagar sobre las relaciones sociales y familiares en este espacio comunitario, grupal, de educación no formal que atiende y educa a primeras infancias. La intención como investigadora fue la de convivir con los sujetos (educadoras populares) en su medio laboral, describiendo el mundo institucional.

Los estudios etnográficos contribuyen en gran medida a interpretar y conocer las identidades, costumbres y tradiciones de dicho espacio, situación en la que se circunscribe a la institución como un ámbito sociocultural concreto en la comunidad en la que se encuentra. Se plantea el uso de este método como una valiosa alternativa para el emprendimiento de este estudio en un establecimiento de educación no formal, potenciando la producción académica e investigativa en la propia comunidad sobre lo que hacen, con sus otros modos de cuidar y educar.

Esta tesis aspira a ser la oportunidad para difundir y gestionar nuevos conocimientos que contribuyan a la comprensión de disyuntivas sobre el cuidado y la enseñanza en primeras infancias en una institución que no pertenece al sistema educativo.

El análisis de la realidad de este comedor educativo consiste en acercarse a ella, develarla, conocerla y de alguna manera “sentirla” para poder, desde allí, reconstruir la experiencia a los fines de plasmarla en esta indagación.

Uno de los aspectos primordiales al hacer etnográfico lo constituye el trabajo de campo, pudiendo describir el trabajo de campo etnográfico como escenario de interacción humana. La cultura institucional de dicho espacio, su cotidianeidad, dinámicas, necesidades y problemas que la circundan son fenómenos demandantes de reflexión, análisis, descripción y comprensión. Ante esta evidente necesidad, se precisa la adopción de métodos alternativos de investigación que den cuenta —desde distintos matices— de las variadas cualidades del fenómeno.

Se incluye en este trabajo la observación de las interacciones de las personas que interactúan dentro de determinadas coordenadas espaciales y temporales, la participación activa en algunas de esas interacciones, la realización de entrevistas formales y conversaciones informales en la cotidianidad o encuentros que surgieron de casualidad, junto al relevamiento de proyectos pensados por las personas a las

que se observa y se entrevista, y se analizan también con documentos variados recabados en el mismo trabajo de campo.

En otro nivel se registra lo observado, lo escuchado y, en definitiva, lo sentido y pensado durante las observaciones, entrevistas, encuentros, y la posible participación de quien indaga en dichas interacciones. Asimismo, se ha realizado la transcripción, clasificación y ordenamiento de los registros para su posterior interpretación.

Tamaño del universo a indagar:

Este trabajo de indagación se realizó en un comedor educativo a cargo de una asociación civil, creado en 1999, con el objetivo de brindar contención, educación e inserción escolar a niñas-niños-niños.

Con una matrícula aproximada de 360 niños, niñas, niños de 3, 4 y 5 años con 12 secciones funcionando solo en el turno mañana y una sala de 2 años que funciona a modo de taller de juego dos veces por semana con aproximadamente 15 niños/as.

El establecimiento cuenta, para su actividad, con 40 personas voluntarias, incluyendo 23 maestras-educadoras y el resto corresponde a 10 integrantes como personal de cocina, 4 como personal de limpieza y 3 coordinadoras de lo educativo y administrativo. El funcionamiento del comedor se sustenta con el aporte de empresas y personas que apoyan su proyecto educativo y también mediante la realización de eventos solidarios. La organización no cuenta con subsidios provenientes del Estado.

El comedor educativo se encuentra en uno de los distritos correspondientes a lo que se conoce como Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), más precisamente en la tercera corona, donde encontramos una parcial modernización de la infraestructura de transporte y comunicaciones, espacios urbanos segregados y autosegregados (residenciales, industriales y de servicios) coexistiendo con emprendimientos de horticultura periurbana. Se emplaza en un medio de desarrollo industrial en un municipio de la periferia metropolitana en un entorno que cuenta con un Parque Industrial. El auge de desarrollos inmobiliarios de barrios residenciales cerrados convive con barrios periféricos sin calles asfaltadas, carentes de agua corriente y cloacas y con servicios limitados de luz y gas. El crecimiento industrial y la proliferación de oficinas administrativas sumados a los emprendimientos inmobiliarios

logran un aumento en la población tentada laboralmente. Aunque no todos acceden a trabajos formales, muchos adultos responsables de los niños, las niñas, los niños que concurren al comedor realizan tareas de limpieza doméstica, son parquistas o lo que se conoce como changarines.

La información obtenida recabada de las entrevistas a educadoras, coordinadoras, profesores de educación física, de artística, música, familias, niñas, niños, niñas y otros actores sociales aspira a describir el entramado comunitario a través de las percepciones de los entrevistados, quienes con sus expresiones orales y culturales (usos, costumbres, fiestas, etc.) contribuyen a que se reconstruya la configuración de nociones y categorías que utilizan en su comportamiento individual y colectivo, permitiendo la combinación de interpretaciones acerca de los fenómenos e interacciones que están presentes en la institución bajo análisis.

En el marco del trabajo de campo se desarrollan observaciones a educadoras voluntarias, coordinadoras, niñas, niños, niñas y familias.

Entrevistas a educadoras, coordinadoras, profesionales voluntarios, familias actuales y aquellas que, en algún momento, fueron parte del proyecto por haber enviado a sus hijos, hijas, hijos, ex alumnos, alumnas, alumnas.

Se tiene acceso a la revisión de la documentación institucional sobre un proyecto educativo por objetivos con núcleos de enseñanza (temas a trabajar por áreas en una agenda por mes según la edad). En dicho proyecto se incluyen objetivos que tienen que ver con una protección integral, abordando al niño, niña, niño y a sus familias, desde la respuesta a sus necesidades básicas, como la alimentación, higiene, salud, vestimenta, etc. También se desarrollan estrategias para afrontar situaciones de violencia intrafamiliar, abusos, adicciones, etc.

Otra documentación utilizada son los registros de asistencia, actuales y los que aún continúan guardados de años anteriores. Listados para monitorear atención pediátrica o cuestiones como vacunación, revisión oftalmológica, odontológica, cuadernos con las anotaciones correspondiente a la logística de turnos y los registros para la entrega de anteojos o kit para la higiene bucal. También se tiene acceso a las actas para registrar las asistencias de las familias a los actos, reuniones y otros eventos (obligatorios o no), los listados de orden administrativo (pedidos de alimentos secos, crudos, sobrantes, cajas navideñas entregadas, vestimenta, juguetes,

materiales didácticos, cuadernillos, kit escolar para los que pasarán a primer grado etc.)

Además del relevamiento de una red de contactos con fundaciones, organismos no gubernamentales y otros dispositivos que dependen del ámbito municipal para mediar con ellos ante emergentes que surjan en la comunidad y el registro de capacitaciones que realizan las educadoras voluntarias sobre juego (dramático, de construcciones, juego libre, juego reglado, juego tradicional) o cursos sobre estrategias pedagógicas (arte y literatura infantil, el juego en situaciones de matemática, títeres, la experiencia científica de los niños, niñas, niños de 3, 4 y 5 años, etc.). Todos estos cursos logrados mediante la intervención de diferentes actores sociales de orden público y privado.

A continuación, se detalla el volumen del trabajo de campo realizado:

- 6 entrevistas a coordinadoras y directoras (fueron entrevistadas dos veces, para ampliar algunos conceptos);
- 10 entrevistas a educadoras y 5 a quienes offician de ayudantes áulicas en el rol de preceptoras;
- 2 entrevistas a personas que realizan tareas en la cocina;
- 2 entrevistas a personas que realizan tareas de limpieza;
- 15 entrevistas a madres, padres, tutoras, tutores;
- 4 entrevistas a ex-alumnos, ex-alumnas, ex-alumnes;
- 3 entrevistas a otros actores sociales (comerciantes vecinos a la institución);
- 4 entrevistas a profesionales voluntarios (profesoras, psicopedagoga, psicóloga);
- 16 observaciones de actividades en salas;
- 10 observaciones de actos, festividades y encuentros de orden solidario;
- 4 observaciones del ingreso de las niñas, niños, niños a la jornada diaria del comedor educativo, cuando son dejados por las mamás, papás, familiares mayores.

El trabajo de campo fue efectuado entre los meses de agosto, septiembre, octubre y noviembre del año 2018 y los meses de agosto, septiembre, octubre y noviembre del año 2019.

También se han tenido en cuenta registros de años anteriores obtenidos desde mi rol de asistente técnica pedagógica en un organismo estatal municipal y desde el rol de profesora del campo de la práctica pedagógica en un Instituto privado que permite a sus estudiantes tener la experiencia de práctica pedagógica en este comedor educativo.

Dimensiones relevadas en el trabajo de campo.

- a) Limitaciones institucionales, función del Estado (Nación, Provincial, Municipal). Marcos legales, normativos, acuerdos para atender la situación de vulnerabilidad social de la niñez.
- b) El contexto: se consideraron aspectos demográficos, económicos y sociales en el que se encuentra dicho comedor educativo.
- c) Historia de la institución, matrícula, conformación del personal (coordinadoras, educadoras, cocineras, personal de limpieza, diversos profesionales). Lo emergente y las acciones estratégicas orientadas por el equipo de coordinadoras y profesionales voluntarios para gestionar.
- d) Organización interna: actividades para satisfacer necesidades básicas de nutrición, pedagógicas, recreativas, proyectos con la comunidad. Los insumos: modo en que se emplean los recursos para satisfacer determinadas necesidades alcanzando los objetivos planteados. Recursos humanos y financieros de orden privado.
- e) Los procesos: descripción de las características ambientales y organizacionales que se implementan en este espacio de educación no formal. Los resultados obtenidos a partir del impacto en términos de acceso de las familias a distintos programas propuestos por diversas políticas desde Desarrollo Social. La participación en distintos proyectos del comedor, considerando el paradigma de Protección Integral de niños y niñas construyendo oportunidades que aseguren la continuidad escolar.

f) La investigación desde la experiencia etnográfica permite comprender la complejidad estructural de los fenómenos que viven los diferentes actores sociales involucrados en problemáticas asociadas a sus rutinas. La descripción del hacer de las educadoras, niños, niñas, niños, familias y diferentes profesionales en la organización, proyección y desarrollo de acciones, considerando recursos y potencialidades. El registro de hechos pasados es importante para cruzar, interpretar y analizar información referente a este trabajo con aportes teóricos considerando además los lineamientos legales.

CAPÍTULO 5

CHANGUITOS SU MISIÓN EDUCATIVA NO FORMAL Y SU MECANISMO DE INSERCIÓN SOCIAL.

1. Indicadores de inclusión del servicio de Changuitos como comedor educativo.

La presencia de un establecimiento como comedor educativo ubicado en una población de numerosas familias con derechos vulnerados donde niñas, niños y niñas de dos hasta cinco años y mujeres que ofician de educadoras voluntarias, las cuales se proponen realizar actividades para ellos, ¿lo transforma en un espacio solo como comedor o como un espacio de cuidado y educación de la primera infancia?

- ¿Qué propicia y qué imposibilita que esta institución asuma el papel de auxiliar a las familias en el crecimiento y el desarrollo infantil considerando el paso hacia el ámbito escolar de sus niñas, niños y niñas, así como también potenciar a las mujeres educadoras y las familias vulnerables formando parte de una organización comunitaria con fuerte identificación religiosa?
- ¿Qué dimensiones serían pertinentes considerar para lograr puntualizar si Changuitos admite ser un mecanismo que allana y respalda la inserción social de niños, niñas, niñas, familias y mujeres educadoras en una trama social vulnerable o es un instrumento que imita y propaga la exclusión, tan frecuente en una estructura social intensamente desigual?

Esta labor escrita no tiene como objetivo determinar patrones categorizando en capas los grados de inclusión que aborda la Institución, pero la descripción de la misma admite su existencia como un arquetipo que, apartado sobre lo que se suele conocer en dispositivos de inclusión, puede llegar a constituirse como un estimable mecanismo para tener en cuenta en el desarrollo de posteriores estudios.

1.2 POBLACIÓN OBJETIVO

En este escrito, de acuerdo a lo descrito, se registran dos grupos dentro de las instituciones no formales de cuidado y educación de la primera infancia: las

públicas, dependientes de las áreas sociales de los gobiernos provinciales y municipales, que no forman parte del sistema educativo formal provincial, y las que se originan desde organizaciones comunitarias, no gubernamentales, sociales, sin fines de lucro. Changuitos como comedor educativo correspondería a ésta última explicación.

En el transcurso de las últimas tres décadas, en localidades donde los barrios pobres del conurbano bonaerense se constituyeron en el ámbito privilegiado de construcción social y política de una trama de organizaciones territoriales (Kessler, Svampa y González Bombal, 2010), se puede observar como estrategia de supervivencia colectiva de las clases populares, que ante el corrimiento del Estado se afianzan, nuevas relaciones sociales a partir de la proximidad por un objetivo colectivo de afinidad y solidaridad, consolidado por creencias desde un credo para contrarrestar el vacío que generó la inacción del Estado, precisamente en contextos de profunda crisis económica y precarización de las condiciones de vida en todas sus formas (Svampa, 2005b; Merklen, 2004/2005 y 2010; Bráncoli, 2010).

1.3 CHANGUITOS Y SUS INICIOS

Es una organización sin fines de lucro, su origen es en 1999, al principio como un merendero para la población infantil y adulta, empieza funcionando en un salón parroquial en un barrio vulnerable de uno de los distritos que forma parte de lo que se conoce actualmente como Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), más precisamente en lo que se denomina como la tercera corona.

En 1999, la crisis económica en la presidencia de Carlos Saúl Menem por diferentes causas, como las privatizaciones de las empresas estatales, la flexibilización del empleo, la liberalización del mercado interno, la apertura financiera a un mercado transnacional desregulando la economía, etc., fue generando efectos negativos de gran escala para la economía y la sociedad. La desocupación aumenta debido a las políticas de privatización que se llevan a cabo en las empresas públicas⁴⁷,

⁴⁷ Svampa (2005, p. 74) da un ejemplo de la crisis en números: "...El impacto social del desguace del Estado fue devastador...". Esta autora, citando a Duarte (2002, p.75), expone que, en 1995, en las

y en la localidad donde se inician los primeros pasos de este comedor no están ajenos a esta situación, muchos adultos quedan sin trabajo por el cierre de uno de los ramales ferroviarios. La estación, que ya no funciona, se encuentra cercana a la parroquia que decide prestar el salón parroquial para acompañar a un grupo de mujeres, que se autoidentifican como las “damas del country”⁴⁸, cuya aspiración es concurrir a dicha comunidad para brindar por la tarde tres veces por semana una merienda. Esta merienda, en sus comienzos, fue pensada para brindarla tanto a adultos, adultas, adultes, como a la población infantil que se acercara. La aspiración de colaborar de estas mujeres surge porque son alentadas por el párroco de la Iglesia a la que concurren a misa y con el cual establecen vínculos. Es importante señalar que ellas no concurrían a la parroquia donde se inicia el merendero, llegan a ese lugar por pedido del párroco, el cual brinda su servicio sacerdotal tanto en la Iglesia donde concurren las “damas country” como en la parroquia de este barrio vulnerable⁴⁹. La Iglesia, desde este sacerdote, de alguna manera, alienta a los “nobles de corazón y riqueza de espíritu” que se acerquen a “el que es rico en material” pero “pobre de espíritu” para experimentar, con la colaboración, la “pobreza material” y luego retirarse del barrio llevándose la “pureza de espíritu” y así agregarle valor a su propia posición, en este caso, como fiel católica y como dama de un determinado círculo social. La relación de poder, el altruismo social donde el pobre merece ser ayudado “material y moralmente”, hace que el rico también merezca ser ayudado espiritualmente (Fuentes, 2015; Chaves, Fuentes y Vecino, 2017, p. 77).

siete empresas más importante del sector público había 243.354 empleados. En 1998, dicha cifra se había reducido a 75.770.

⁴⁸ Este grupo de mujeres, que se conocen “por vivir en el mismo country y por concurrir a misa en la misma Parroquia”, deciden organizarse para ayudar al Párroco que les cuenta de la necesidad de brindar, al menos, una merienda a la población “más sufrida” (palabras extraídas de las entrevistas).

⁴⁹ La idea “de la privacidad” de los socios de countries, barrios cerrados, etc. hace que en muchos de estos lugares construyan sus propias capillas, por esta razón, algunos sacerdotes opinan que no es conveniente acentuar aún más ese aislamiento, piden a los socios en sus misas articular “más” con la población empobrecida (extraído del diálogo de un párroco a cargo de la Parroquia que presta el lugar donde actualmente se encuentra Changuitos).

Al principio, se organizaron de manera rotativa, ayudadas por las señoras que estaban como responsables del cuidado, la limpieza de la parroquia y también de Cáritas⁵⁰, las cuales formaban parte de la comunidad, por vivir en cercanía.

La concurrencia al merendero en sus inicios era de adultos, adultas, adultes mayores, alrededor de veinte personas, las cuales habían sido previamente registradas por el párroco del lugar, estaban sin trabajo y solían acercarse a la parroquia para pedir comida. Luego, comienzan a acercarse niños, niñas, niños, algunos de ellos venían con los adultos, adultas, adultes que se acercan para la merienda, o bien concurren porque en ese horario ya no estaban en la escuela y era habitual jugar en las calles; la merienda se sirve a las 17.30 h. Con el correr de los días, el servicio de la merienda se debe extender a más adultos, adultas, adultes y a la población infantil que ya no era sólo la conocida por la gente de la parroquia, esto sucede porque las asistentes sociales del centro de salud del barrio le piden al párroco que puedan concurrir al merendero personas de otros lugares (barrios cercanos) con muchas necesidades. Al observar los padecimientos de la población que se acerca al servicio de la merienda, comienzan a funcionar de lunes a viernes y generan, al mismo tiempo, distintas actividades: ferias de ropa para proveer de abrigos, calzados, distribución de productos perecederos, distribución de productos para la higiene personal, etc.

Tratan de organizar el lugar de manera que puedan tomar la merienda primero los adultos, adultas, adultes mayores y luego se libera el espacio para atender a la población infantil. El servicio de la merienda es para más de sesenta personas, registran con preocupación la dificultad de que los niños, niñas, niños que vienen antes de las 17:30 h. deambulan por el lugar, vienen solos y hay de diferentes edades, se teme “por lo que hacen”⁵¹.

⁵⁰ Cáritas Argentina es el organismo que anima, coordina y organiza la pastoral caritativa de la Iglesia procurando generar y dar respuestas integrales a las problemáticas de la pobreza desde los valores de la dignidad, la justicia y la solidaridad.

⁵¹ Esta expresión en las entrevistas se la ha relacionado con la necesidad de cuidarlos porque, mientras esperaban la merienda, las niñas, niños, niños se ponían a jugar y a veces en sus juegos alguien terminaba lastimado. También el espacio era muy pequeño para esperar era un playón de cemento que era la entrada de la Parroquia, además, justo en ese horario, se oficiaba la misa y se generaba una tensión porque en sus juegos gritaban y hacían barullo.

Como grupo de mujeres organizadas por ser “vecinas” de un country⁵² obtienen los insumos de donaciones de empresas y de particulares. Organizan en el salón parroquial ferias de ropa junto a Cáritas y pueden hacer entrega de “bolsones” con productos (alimenticios y de higiene) a las familias vulnerables.

Aumenta el número de personas que llegan solicitando el servicio de merienda, la distribución en un espacio pequeño se vuelve conflicto, el Párroco decide dividir las tareas: en el salón parroquial sigue funcionando solo la merienda para adultos, adultas, adultes a cargo de Cáritas, al mismo tiempo le ofrece al grupo de “damas del country” comenzar a funcionar en otro salón parroquial cercano, de otra Iglesia, brindando el servicio de la merienda, pero solo a la población infantil. En ese lugar propuesto funciona por la mañana una guardería, por la tarde a ellas les correspondería hacer el servicio de merienda. En el 2001, el párroco les pide hacerse cargo también de la guardería, ellas aceptan, pero pidiendo funcionar en un solo turno abarcando edades de cuatro y cinco años. Se organiza la guardería, pero con un formato similar al de un jardín de infantes, se convoca como asesora pedagógica a una directora de un jardín de infantes maternal privado bilingüe y se decide brindar un servicio de comedor. Algunas de las jóvenes que trabajaban en la guardería deciden continuar trabajando con este “nuevo formato”, se capacitan mediante encuentros que se realizan con profesionales de la rama de la psicología, los cuales voluntariamente se acercan para capacitar. En sus inicios había una sala de cinco años (eran treinta) y una sala con niños, niñas, niños de cuatro y cinco años (eran treinta). Al segundo año de funcionamiento pueden registrar, durante las inscripciones al comedor, una importante demanda de familias con niños, niñas, niños de tres años y se proponen armar salas por edad, dos salas de cinco años, dos salas de cuatro años y dos salas de tres años. Progresivamente cada año, logran sumar más salas, atendiendo en la actualidad trescientos sesenta niños, niñas, niños. Algo característico de este comedor es que, los días de inscripción, las familias nuevas suelen acampar desde la

⁵² Es importante señalar que, en 1996, en la zona norte, lindera a lo que se conoce como Ciudad de Buenos Aires, fue el auge de los countries, barrios cerrados, clubes de campo; ya no se constituyen en viviendas de fin de semana, a partir de los años 90 hay una población que, tentada por los emprendimientos inmobiliarios, decide mudarse y es población permanente. Pilar, con otros distritos aledaños, duplicó su población, por lo tanto, hay una gran demanda de servicios y de consumo, rápidamente detectado por los hipermercados de mayor categoría y tiendas exclusivas.

madrugada para comenzar a hacer la fila, ya que temen no conseguir lugar para sus hijos, hijas, hijes.

El comedor educativo funciona con donaciones de diferentes empresas que tienen dentro de su misión proyectos de responsabilidad social empresarial, también obtienen donaciones de particulares que ayudan en la adquisición de material didáctico, y también el proyecto se sustenta con el dinero obtenido de distintas actividades en el country donde viven las mujeres organizadoras, como “Campeonatos de Golf” y “Partidos de Polo” donde la inscripción por participar o por asistir tiene un determinado valor monetario, en beneficio de Changuitos.

En el 2002⁵³, deciden, como organización, no seguir dándose a conocer como las “damas del country”, la incorporación de más personal voluntario, les permite delegar y compartir responsabilidades, ya no es necesaria la presencia permanente. Muchas de las mujeres fundadoras, por su edad o por razones de salud, ya no concurren a la institución, tratan de hacer su labor a distancia dedicándose a lo administrativo, sobre todo para conseguir las donaciones para el funcionamiento del servicio del comedor. Con la incorporación de más personal⁵⁴, el cual vive en cercanía al establecimiento, se logra armar un organigrama donde se establecen los roles de coordinaciones, educadoras-maestras-voluntarias- preceptoras, personal auxiliar, personal profesional voluntario, profesores voluntarios, etc. Comienzan a proyectarse en la comunidad como una institución similar a la de un Jardín de Infantes, se suma al proyecto educativo la realización de talleres para las familias (adultos, adultas,

⁵³ Ese año es el asesinato de María Marta García Belsunce, el cual visibiliza, de alguna manera, en los medios de comunicación a aquellas mujeres dedicadas a la filantropía y a las labores sociales, principalmente en organizaciones sin fines de lucro, y exponen críticamente el rol de las mujeres adineradas en cuestiones solidarias. Dicha exposición en la prensa y en los medios televisivos, comentan las mujeres fundantes de Changuitos, hace que se sienten incómodas, por cómo exponen con este asesinato, la labor de muchas otras mujeres que, como ellas, en situación “acomodada”, pueden ayudar. Las fundaciones y asociaciones civiles comandadas por mujeres en el distrito donde sucedió tal hecho, fueron, por los medios de comunicación, puestas en juicio por los proyectos que realizaban y por la cantidad de dinero de dudosa procedencia que administraban, se hablaba “de lavado de dinero”. Por esta situación tratan de sustentar su proyecto como una organización, donde a Changuitos no lo hacen sólo las mujeres fundantes, sino que también lo hacen todas, todos, todes en comunidad; a partir de ese momento hay un cambio de enfoque que se da en su organización interna.

⁵⁴ El personal que decide formar parte se acerca alentado, desde la Iglesia, por el párroco para actuar voluntariamente (el párroco brinda su servicio de manera itinerante por lo tanto quienes se acercan tienen diferentes edades y provienen de diferentes contextos sociales) o bien por las damas fundadoras que alientan a otras mujeres de su ámbito social a sumarse al proyecto.

adultes) responsables de los niños, niñas, niños con profesionales del área de salud y salud mental.

El personal del establecimiento, mediante acuerdos que hacen con las coordinaciones, entiende que el hecho de que sea voluntario no significa que puedan asistir cuando quieran, sino que el voluntariado en esta organización debe respetar la concurrencia en horarios y días fijos, porque consideran que, si no se respeta ese acuerdo, se estaría abandonando a las infancias que atiende Changuitos y que consideran que, precisamente por diferentes motivos, ya han sido abandonadas en la vulnerabilidad social. Dar la palabra de que “se va a ir” para las coordinadoras significa legitimar a la persona en cuestiones de seriedad y responsabilidad. El discurso que se percibe como equipo de trabajo es muy estricto en cuanto a que “su labor forma parte de un engranaje donde todos, todas, todes se necesitan para el funcionamiento del comedor educativo”.

Esta visión y misión que tienen como institución, por un lado es producto de sus creencias cristianas, pero también es producto de sucesivas capacitaciones que tienen como equipos de trabajo, las cuales se realizan, desde sus inicios, todos los meses a cargo de las coordinaciones o de profesionales externos que concurren voluntariamente a orientarlas, sobre todo cuando surgen conflictos internos (estos profesionales son de la rama de la psicología o de otras disciplinas), como también, por semana, se realizan acuerdos en donde se evalúa la labor individual y colectiva (valoración a cargo de las coordinadoras). La cohesión como equipo de trabajo a lo largo de los años le permite a la institución la estabilidad del personal que, desde sus comienzos, respeta el organigrama impuesto por las “damas country” o mujeres fundadoras.

Los profesionales que se acercan a capacitar provienen de distintos ámbitos, organismos no gubernamentales, fundaciones, hospitales privados⁵⁵, universidades privadas, o se trata de capacitaciones promovidas para la comunidad desde el estado

⁵⁵ En el Distrito donde se encuentra este comedor educativo hay un convenio entre un hospital universitario privado, una empresa de hamburguesas internacional y el propio municipio para monitorear la salud de la población infantil con un camión hospitalario móvil (unidad pediátrica móvil) que recorre los barrios instalándose frente a los establecimientos que asisten a niños, niñas, niños. En ese convenio se invita a referentes barriales y a educadoras de espacios de educación no formal a participar de los cursos dictados por profesionales de la salud del hospital privado, se constituyen en promotores de salud para participar junto al municipio de campañas de prevención sobre vacunación, bronquiolitis, lactancia, dengue, etc.

municipal. Muchas de estas capacitaciones tienen distintos objetivos, algunas de ellas promueven la participación para concursar por diferentes premios; de hecho esta institución, en el 2012, logra conseguir un importante material didáctico sobre el área de juego y literatura infantil para diferentes edades, por ser premiada por una capacitación⁵⁶ promovida desde el municipio con ayuda de una ONG internacional.

Progresivamente, con el trabajo en comunidad, logran, en un mismo turno, atender con el servicio de comedor educativo a niños, niñas, niños de tres, cuatro y cinco años realizando talleres para las familias. En el 2018 comienza a funcionar la sala de dos años, pero tres veces por semana, tres horas.

La demanda en las inscripciones hace que en la actualidad tengan una población infantil de trescientos sesenta niños, niñas, niños. En su labor ofrecen, por mes, 7200 almuerzos y desayunos, para ello cuentan con cuarenta personas voluntarias y veintitrés educadoras.

Las educadoras y el personal voluntario son capacitados para funcionar de acuerdo a la lógica del comedor educativo, ofician como responsables las “coordinadoras”, que delegan la labor diaria, pautada en horarios y actividades según las edades, previendo dificultades en caso de que alguien del personal se ausente.

El trabajo de todo el equipo se da mediante acuerdos que son “de palabra”, con una fuerte impronta en su misión como institución, se posicionan en su labor en la convicción de que “la educación y el desarrollo personal a temprana edad, son el eje fundamental para el progreso de la persona”.

Con un lema donde se considera *que un chico amado, alimentado, educado, es un chico menos en la calle y puede tener futuro*, presentan su proyecto desde la *apropiación de valores, contención, educación e inserción escolar a niños, niñas, niños más carenciados desde su rol de comedor educativo*.

En su labor educativa aspiran a promover hábitos saludables para la convivencia, higiene y alimentación, e incluyen como aprendizajes los que se realizan

⁵⁶ Capacitación sobre juego, títeres, lenguajes artísticos: literatura infantil, expresión corporal, salud, lactancia, nutrición de niños, niñas, niños, prevención de situaciones de abusos, violencia, etc., realizada entre abril y septiembre, promovida por la subsecretaría de desarrollo humano y social del municipio. Esta capacitación era para todos los establecimientos que asistían a las primeras infancias y que no eran del sistema educativo, finalizado el curso debían armar un proyecto con la finalidad de solicitar los recursos. Los profesionales eran traídos por la ONG internacional, mientras que el monitoreo en terreno y la gestación de los proyectos lo realizaron los profesionales convocados de la Secretaría de desarrollo humano y social municipal junto con los responsables de la ONG en Argentina.

desde áreas como literatura infantil, matemática, prácticas del lenguaje, educación física, música, educación visual, juego, teatro, expresión corporal, etc.

Mediante la realización de distintas actividades que involucran a la población infantil y a los adultos, adultas, adultes tratan, en sus objetivos, de garantizar el acercamiento con la cultura de la que son parte los niños, niñas, niños, tanto del terreno cercano (su comunidad) como de aquella cultura lejana, lo que puede llamarse alfabetización cultural en sentido amplio (Batiuk, 2017) ⁵⁷. Changuitos se propone, además, promover la integración familiar dando su apoyo institucional porque consideran que están afectadas, en su desintegración, por las demandas de sus características socioeconómicas.

Con la intención de brindar a sus educadoras-maestras-voluntarias herramientas en su labor, se prioriza, de acuerdo a lo conversado con las coordinadoras, la actualización en su formación mediante encuentros o talleres con diversos profesionales (psicólogos, médicos pediátricos, terapeutas ocupacionales, etc.).

El funcionamiento del comedor educativo se sustenta mediante el aporte de empresas que se ubican en la planta industrial en el territorio distrital donde se encuentra Changuitos, de personas particulares que se identifican y apoyan su proyecto educativo y también mediante la realización de eventos solidarios en los que participan golfistas o polistas internacionales, ya que no cuenta con subsidios.

Cuando esta organización se hace cargo de la guardería a pedido del párroco deciden, como organización, que este establecimiento pueda constituirse como un servicio educativo para la población infantil que no encuentra lugar en los jardines de infantes pertenecientes al sistema educativo. La falta de servicios educativos con una población en aumento, a raíz del auge de los countries, barrios cerrados, clubes de campo y emprendimientos inmobiliarios, genera que muchas familias con necesidades se muden a esta zona para conseguir trabajo, sin importarles si pueden acceder a un trabajo formal o informal. La crisis económica provoca, de alguna manera, un crecimiento poblacional hacia el interior de un conurbano muy desigual, colapsando todos los servicios estatales, entre ellos el educativo.

⁵⁷ Entrevista a Verona Batiuk, especialista en Educación Infantil de la OEI en Argentina.

La infraestructura edilicia es prestada por la Iglesia, se trata de una construcción en dos plantas con una antigüedad de más de 40 años. En la planta baja se encuentra la cocina, el comedor, 6 baños y el patio de entrada con la bandera, donde realizan el ingreso y la salida y hacen educación física. Allí también hay un cuarto de juegos para turnarse, salvo los días que concurre el grupo de dos años, ya que se convierte en su sala, y hay tres salas para los niños, niñas, niños de tres años. Esta planta cuenta con un pequeño parque con juegos como calesita, sube y baja, trepadora, hamaca y tobogán. En planta alta está el resto de las salas separadas por edades: dos salas de tres años, cuatro salas de cuatro años y cuatro salas de cinco años. También en planta alta están las oficinas de las coordinadoras y otra oficina con fotocopiadora (donde se guarda el material pedagógico), los baños, pasillo y una única escalera. El edificio cuenta con importantes ventanales, sobre todo en la planta alta.

Es un edificio precario, sostenido por arreglos que se suceden a raíz de que su construcción no es nueva, las mejoras que se logran hacer tienen que ver con el mantenimiento en cuanto a la pintura, mantenimiento de techos, etc. Los salones cuentan con mesas y sillas para niños, niñas, niños, son salones pequeños que no permiten tener mucho mobiliario, todos tienen pizarrón y un armario pequeño o repisa para guardar útiles. Los recursos tecnológicos⁵⁸ (computadoras portátiles, cañón, equipo de música, etc.) y los materiales que no se guardan en la sala se disponen desde la oficina de preceptoría. Los percheros para colgar abrigos y mochilas de niñas, niños, niños se encuentran en los pasillos. La iluminación y la ventilación es la esperable, pero las ventanas de la planta alta suelen estar cerradas, ya que no tienen lo que se conoce como mosquiteros. Hay matafuegos con mapas de riesgo en los pasillos. La infraestructura condiciona muchísimo la circulación de la población infantil, porque los pasillos son angostos y la escalera no es recta, tampoco cuentan con rampa.

La habitación con que cuentan es sólo como servicio de comedor y como espacio para brindar talleres para las familias con sus hijos, hijas, hijos.

Las normativas del sistema educativo (en cuanto a lo edilicio, disposiciones de cantidad de niños, niñas, niños por espacio) no permitirían su funcionamiento como

⁵⁸ Cada sala cuenta con su propio recurso tecnológico: computadora portátil, cañón de proyección, parlantes y equipo de música.

servicio educativo. como comedor educativo tratan de brindar su servicio a todo niño, niña, niñe que concurra, ya que es posible porque el comedor está en planta baja, en caso de que tengan algún tipo de dificultad motora, pero como servicio educativo la falta de rampas y de baños para discapacitados lo hacen inviable.

Se encuentra en el centro de una localidad cercana a las vías del tren que funciona y a la terminal cercana a la estación, que es salida de colectivos de diferentes líneas. En la actualidad, las calles que lo rodean son de pavimento. Está cerca de la plaza central de la localidad y linda con una escuela estatal de nivel primario, en la misma cuadra hay comercios y un supermercado, en la cuadra frente a él, hay negocios, una sucursal bancaria y la comisaría.

La población infantil que concurre pertenece a barrios aledaños que no son urbanos, hay familias que se acercan en colectivo o en auto. pero también hay otras que lo hacen en bicicleta, motos, a caballo en carro o caminando largas distancias por calles de tierra o cruzando campos.

Durante el ingreso y el egreso, la población de la localidad colabora para que la calle sobre la que se encuentra la institución, continúe funcionando con un solo carril (pasan distintas líneas de colectivos). La comunidad actúa para que no se provoque ningún tipo de incidente vial, debido a la gran cantidad de personas que se encuentran en el lugar esperando para el ingreso o salida de sus hijos, hijas, hijes.

Hay algunos eventos, como las efemérides, que se realizan desdoblados en dos turnos por la cantidad de personas que convoca, los mismos se suelen hacer en el club del barrio. Los actos de egreso y de fin de año se realizan en un centro de jubilados que cuenta con un pequeño escenario y sillas que se utilizan como butacas, también se desdobla. La plaza lindera a la institución suele ser un espacio muy utilizado donde tratan de hacer presencia en fechas como el día de la primavera o el día del niño (día de las infancias), ese espacio se constituye en un lugar de encuentro para exponer lo que hacen hacia la comunidad. La movilización de trescientos sesenta niños acompañados por el personal y por las familias es sumamente llamativo, lo mismo al ingreso y salida de cada día, hay un orden que se ha naturalizado.

1.4. CHANGUITOS: COMEDOR EDUCATIVO CON FUERTE IDENTIDAD CATÓLICA.

“Lo comunitario” de este comedor educativo tiene un nexo con la responsabilidad que asume como propuesta de previa escolarización para la primera infancia respecto de la oferta regular del Estado, cuya falta de servicios de cuidado y protección en la niñez hace que existan dispositivos alternativos como esta institución.

Es importante aclarar que estas particularidades no son privativas de otro tipo de experiencias ni se desconoce la existencia de jardines estatales que presentan alguno de estos rasgos, pero sí se trata de registrar aquellas peculiaridades que la identifican y diferencian, convirtiéndola en un elemento de controversia al precisar políticas, sobre todo cuando se la quiere formalizar como institución.

El proceso de institucionalizar las acciones, las cuales al principio fueron sólo de merendero o de comedor, tomó como referencia obligada el modelo de escolarización de los jardines oficiales porque era el formato conocido y requerido por las familias. A la vez representaba para este ritual de práctica, la probabilidad de aspirar a la verificación simbólica como propuesta educativa religiosa y no meramente asistencial, aspirando a un mayor capital económico⁵⁹, en la disputa por múltiples fuentes de recursos y por su admisión al sistema oficial, pero sin formar parte de él.

Según una Autoridad Responsable de la Institución:

Al principio se trataba de dar una merienda al lado de la Parroquia en el Barrio de la estación que dejó de funcionar, no había lugar, pero sí muchas personas con necesidades. Era una tarea más de la Parroquia. Luego se amplió esta actividad voluntaria a cuidar, haciendo una actividad más de índole escolar pero donde no se agrupaban por edades y donde el espacio era muy limitado. Luego nos mudamos donde estamos actualmente y donde existía una guardería pero que no tenía el orden de rutinas esperables para las familias, de esta forma la Iglesia- el párroco, nos propuso que nos hiciéramos cargo. Así fue que tratamos de replicar lo que era un jardincito...

La división de salas por edades (secciones), los planes que aspiran a determinados objetivos por edad, la progresiva formación en capacitaciones de las educadoras y la incorporación de rituales escolares (como el izado de la Bandera, el

⁵⁹ Todo lo que obtienen como recursos económicos es producto de la Fundación de damas del Country, ya que son quienes realizan donaciones, al igual que diversas ONG o Programas de Responsabilidad Social Empresarial.

festejo de los actos patrios, entre otros) constituyen rasgos que esta institución ha ido adquiriendo, paulatinamente, como parte del proceso de institucionalización, como establecimiento que, además de ser comedor, desarrolla actividades educativas. No obstante, es importante señalar que la propuesta de escolarización que ofrece Changuitos es similar a la de los jardines oficiales, sean estos estatales o privados. Si bien Changuitos no está bajo la órbita de supervisión de inspección de nivel Inicial, pareciera más marcada y limitada, ya que no cuentan con el monitoreo de inspección, pero tiene, en su equipo de autoridades, docentes que trabajan o han trabajado en el sistema educativo.

Aún con las semejanzas señaladas se pueden reconocer cuatro rasgos singulares en esta experiencia:

- ✓ la adaptación del formato escolar a las necesidades de los grupos familiares;
- ✓ la participación de las familias en el proyecto institucional, pero con la aceptación de ellas a pertenecer a una exigente comunidad católica;
- ✓ la configuración de equipos de trabajo integrados por mujeres de la propia comunidad constituyéndose como voluntarias;
- ✓ en relación a este último rasgo, desde la conformación del equipo de trabajo, Changuitos le otorga a la mujer educadora la fuerza para potenciarse y superarse, aunque su origen sea de un grupo social desfavorecido o profundamente vulnerable.

Changuitos, como comedor educativo, opta por respetar el formato escolar, su organización es similar a la de un Jardín de Infantes, cuenta con salas por edad como si fueran secciones, cuya jornada matutina se completa junto con la provisión del servicio alimentario, desayuno y almuerzo. Hay un sentido que aparece como un rasgo valorado por la propia comunidad (así lo han manifestado los diferentes actores entrevistados), que es el de brindar a las mujeres mamás de los niños, niñas, niños la posibilidad de conciliar los horarios de sus trabajos con los horarios propios del cuidado de dicha institución.

Personal entrevistado nos dice que al llegar a las 7:40 h entran al salón-comedor donde desayunan niñas, niños, niños de 4 y 5 años, mientras que niñas, niños, niños de 3 años desayunan en sus salas a esa hora, y que hay personal para recibirlos, quienes ofician con el rol de preceptoras. El horario está pensado para que quienes los traen puedan tomar el servicio ferroviario para ir a sus trabajos.

Converso con una de las educadoras que me describe que muchas familias optan por Changuitos

porque siempre está abierto no se hace paro, no se suspenden las clases por mal tiempo, las maestras no faltan y si faltan siempre hay una de las dos (por sección hay dos personas). Las familias cuentan con eso para poder ir a trabajar, que Changuitos no esté cerrado.

La estabilidad del personal y la seguridad de que se cumple con el acuerdo educativo implícito de que va a estar abierto hacen que sea una institución elegida por los adultos, las adultas, les adultes, ya que pueden aspirar a oficios con trabajos más formales, en donde se les exige cumplir con un horario, muchas veces con la exigencia de fichar. De esta manera, la rutina de Changuitos hace que muchas mujeres-mamás no pierdan sus premios a fin de mes.

Eleonor Faur (2009; 2015, p. 54), en sus escritos, desanda la naturalización del maternalismo⁶⁰, que cristaliza a la mujer mamá como la “cuidadora ideal”, repiensa la organización social actual del cuidado infantil. Este comedor educativo revela las desigualdades por género, ya que son las mujeres, en su mayoría, las depositarias de la tarea de cuidado. También se exponen las desigualdades socioeconómicas notorias en las mujeres de sectores empobrecidos, porque no pueden “desfamiliarizar” y delegar a otros o a instituciones la atención de sus hijos-hijas-hijos; hay serias dificultades para encontrar lugares que cuiden a los suyos gratuitamente y se les imposibilita acceder a un trabajo formal que les exige el cumplimiento de días, horarios, etc. Al mismo tiempo, en este establecimiento se posibilita a las mujeres-mamás que puedan dejar sus hijos-hijas-hijos para ir a trabajar. Se registra, además, que se alientan ideas instaladas por ideologías de orden patriarcal que valorizan el esquema maternalista, entendiendo a las mujeres como las mejores cuidadoras posibles, ya que todas las cuidadoras son mujeres. También en las acciones de rutina, las cuales se generan con las familias, por ejemplo, cuando se piensa en enviar tareas a hacer en casa, se da por hecho que la ayuda es con una hermana mayor, tía o abuela, cuando no está la mamá, se considera que es mucho menor la participación

⁶⁰ Esta autora, en distintos análisis, registra qué concepciones de la maternidad tiene el Estado, las cuales delimitan sus intervenciones en los sectores populares (construyendo, alterando o reproduciendo territorios y fronteras de género ya existentes). Esta lectura permite comprender cómo interactúa el Estado con las mujeres madres pobres y hasta qué punto se atienden sus derechos como ciudadanas. Para esta autora, la oferta pública se desresponsabiliza de la crianza y la socialización de la primera infancia y tan solo se hace presente cuando comienza la escolaridad obligatoria (Faur, 2009) mientras tanto delega a la mujer madre la responsabilidad del cuidado.

del papá o del varón en dichas tareas. Existe aún la creencia transmitida desde la patriarcal esfera eclesiástica de que el hombre es el proveedor y a la mujer aún se la representa como la ama de casa, este enfoque se transmite en el modo de enseñar, pero, al mismo tiempo, las mujeres responsables del comedor educativo alientan a las mujeres-mamás a buscar trabajo.

Según las palabras de la Coordinadora/Referente del lugar:

Changuitos es para la gente que trabaja, que no tiene dónde dejar a su hijo y bueno entonces queda acá, o sea, recibe el desayuno, el almuerzo y hacemos actividades educativas preparándolos para la escuela. En el caso de los de 5 años a la mañana vienen a Changuitos y por la tarde si consigue su familia... concurren a un jardín de Infantes.

[...]

A la mañana se incluye la parte pedagógica aunque seamos un comedor, se hace un seguimiento individual de cada uno, lo va haciendo la maestra-educadora de la sala y las coordinadoras junto a voluntarias que se ofrecen que son psicopedagoga o de psicología, que les hacen hacer a los niños o niñas con dificultades, ejercicios con cuadernillos tipo aprestamiento.

Una respuesta a la *demanda de cuidado infantil insatisfecha como cuestión pública* (Pautassi y Zibecchi, 2010) es lo que propone Changuitos. En parte, cubre la ausencia de instituciones estatales, pero no resuelve la cuestión, ya que la oferta estatal no sólo es escasa, sino que no existe para todos, lo que provoca que las mujeres-mamás queden relegadas a encargarse solas del cuidado y crianza de sus hijos; el compañero varón es quien trabaja y provee a la mujer de lo que necesita⁶¹. Se les impide un mayor ingreso económico a las familias con derechos vulnerados, ya que no se les brindan las oportunidades que necesitan.

La falta de vacantes en los Jardines Estatales hace que se apele a un trabajo en red buscando lugar en los jardines de infantes o espacios similares de asociaciones civiles, como en jardines comunitarios o en cualquier otro espacio, merendero o comedor que atienda a estas infancias. Esto será viable dependiendo de la oferta educativa de la zona y del nivel de desarrollo del tejido interinstitucional en los territorios donde esto suceda. La oferta sigue resultando insuficiente a pesar de las intenciones que se proyectan con la aplicación de leyes en los tramos etarios no

⁶¹ Han cobrado un renovado protagonismo las distintas organizaciones sociales y comunitarias que, a nivel local, brindan redes de apoyo para el cuidado de niños y niñas en situación de pobreza e indigencia. Así, la búsqueda de fórmulas que permitan a las mujeres modelar conjuntamente sus responsabilidades de trabajo y familiares es, en términos generales, una estrategia de índole privada, o bien se dirime en el denominado "tercer sector" (Pautassi y Zibecchi, 2010, p. 12).

obligatorios⁶². Frente a la escasez de instituciones estatales, se constituye como prioridad ubicar en los jardines de infantes estatales a niños-niñas-niños de 5 años o en cualquier establecimiento que pueda cumplir con este cometido en el caso de no haber jardines en los contextos o en el de que no tengan vacantes.

Una coordinadora/organizadora de tareas educativas dice:

Nosotros con el Estado no tenemos casi relación, en el 2016 desde la Secretaría de Educación del Municipio se acordó tratar de no anotar nenes y nenas de 5 años, pero la comunidad nos pidió que continuáramos teniendo porque saben que Changuitos les exige como familias pero también sabe que responde a sus necesidades, siempre está abierto, se les da el desayuno, el almuerzo, se les enseña, se acompaña a las familias, se detectan en los niños si tienen problemas de salud, problemas de comprensión.

Respuesta de una Coordinadora-Referente del lugar ante esta pregunta:

E- Cuando vienen las familias y no hay lugar ¿qué se les dice?

Los días de inscripción suelen a veces, acampar en la vereda para ser inscriptos, hemos podido corregir esta situación, a veces lo entienden otras no. Hacemos entrevistas donde pactamos acuerdos tratamos de que todos entren, pero somos muy claras sobre lo que les vamos a pedir no todos están de acuerdo, no todos aceptan nuestras condiciones. Como no hay suficientes jardines estatales ni tampoco tienen plata para pagar un jardín privado aceptan venir. Otros en cambio, son familias que han venido en otros años o son las mamás o papás que fueron nuestros alumnos y saben cómo somos. Hacemos el gran esfuerzo de que todos entren ya que significa repartir más platos de comida y somos nosotras, las responsables que tenemos que conseguir todo, no tenemos ningún tipo de subsidio.

La participación familiar en el proyecto educativo institucional del comedor es una característica distintiva que se manifiesta de diversos modos: abraza su origen territorial con un fuerte colectivo que se identifica con valores religiosos. Se reconocen como un espacio de “puertas abiertas”, pero en los momentos que lo permite la institución. De todas formas, las familias circulan como pueden, se encuentran, se apropian, se sienten parte, ya sea porque se las convoca en ciertos momentos a participar activamente en la propuesta pedagógica o porque las problemáticas familiares y las condiciones de vida de los niños, las niñas, los niños se reconocen y se tratan como el foco central de los contenidos a trabajar en el comedor educativo.

⁶² Las salas de 4 y 5 años son obligatorias en el Sistema Educativo Argentino, pero las salas de 3 años no; se habla al respecto sobre su universalización.

No se ajusta la institución solo a un modelo “terapeuta familiar”, que se produce cuando se reconoce y asume su función de contención y orientación, percibiendo a padres y madres como inexpertos o limitados, donde “el centro educativo se coloca en un lugar superior, rebasando sus funciones y desestimando los saberes y prácticas familiares” (Fairstein, 2017, p. 40). En Changuitos las familias forman parte del proyecto educativo, las familias que no saben cómo hacerlo, aprenden de la interacción no solo con las educadoras y coordinadoras, sino también con otras familias u otros actores de la comunidad. Si bien hay una asimetría entre quienes saben y quienes no, hay una relación de enseñanza mediante intercambios de saberes y acuerdos que se logran respetando las particularidades y condiciones familiares. La asimetría es más visible en las exigencias por respetar el sentido religioso o cuando no asumen los adultos, adultas, adultes la responsabilidad de la protección integral del niño, niña, niño a cargo y es necesario buscar los medios para que se respeten los derechos de la niñez vulnerada.

En estas experiencias, la solidaridad y la organización colectiva para la resolución de los problemas comunes se convierten en contenido a enseñar. En el mensaje educativo se revela el reconocimiento de esos “otros” (adultos, adultas, adultes, niños, niñas, niños) con quienes, a pesar de las exigencias que les recaen, la institución construye y “los piensa” al considerarlos en la propuesta que les ofrece. El comedor reconoce que las familias son las principales responsables de la niñez que ingresa. Las familias son quienes construyen subjetividad en niñas, niños, niños, quienes acogen a los recién llegados y de quienes se espera que los sostengan con amor, son los principales responsables de su cuidado y educación. El desafío para este comedor educativo es que trabaje, como señala Batiuk (2017), “codo a codo con las familias en la conformación de lazos de sostén, confianza, respeto, de complementariedad con los niños y sus familias”. Por lo indagado, se logra un colectivo desde la necesidad, pero también desde el afecto para permanecer como institución en el tiempo.

Al respecto, la Coordinadora/Referente del lugar respondió:

La educación que brindamos como comedor no tiene que estar alejada de la educación que les brindan sus familias. Nosotras creemos que debemos tener los mismos valores cuando esto no sucede se habla con la familia haciendo acuerdos, pero también exigiendo cambios; a veces, enseñando si son papás- mamás jóvenes como trabajar los límites. Muchas de éstas familias

no saben cómo hacerlo porque sus propias vivencias como hijos no fueron buenas... familias violentas, donde el castigo era con el cinto, o adultos con problemas de alcohol, es difícil saber ser papá o mamá con esas experiencias de niño. Nosotros aspiramos a transformar eso...cortar con eso.

[...]

Hay familias que aceptan cambiar otras se ofenden, pero a nosotros no nos da lo mismo saber que al nene le pegan, le gritan en casa o que su mamá y su papá son adictos y que su hijito termina siendo cuidado por una abuela grande, enferma...no nos da lo mismo...podemos cometer muchos errores...pero sabemos que la prioridad es cuidar bajo nuestras condiciones...algo se tiene que hacer... el niño no tiene la culpa...

[...]

Changuitos no es sólo dar de comer... Changuitos es acompañar a las familias en la educación de sus hijos y preparar a los niños a que puedan ingresar a la escuela en condiciones para aprender... nuestro objetivo es que todos puedan estar bien en primer grado...

[...]

Es un orgullo saber que en primero en la escuela les va tan bien, que nos felicitan maestras de primaria y las familias se acercan para comentar que les está yendo bien...sobre todo a aquellos niños que ayudamos porque tenían dificultad en agarrar el lápiz, en recortar, en ver... No queremos que nadie fracase en la escuela.

Una Educadora de Sala dijo:

Eso es por ahí lo que nos caracteriza yo no soy docente no tengo el título, hice cursos y acá nos dicen cómo trabajar, si me equivoco me corrigen, me ayudan, también me exigen no es fácil a veces es cansador, pero sabemos que a los chicos no podemos fallarles, ya sabemos que tienen vidas duras... yo conozco sus familias el sacrificio que hacen para que no les falte nada...yo soy del barrio y sé que significa Changuitos para ellos y para mí.

El Comedor Educativo permite pensar en un tipo de relación con las familias en temas que, tradicionalmente, en un Jardín de Infantes común quedan afuera o son potestad solo del saber docente. Esta asimetría de saberes en la relación de los docentes del nivel inicial y las familias, en cuanto a conocimientos y experiencia acerca de cuestiones de educación infantil y crianza (Fairstein, 2017, p. 5), pareciera ser, en el comedor educativo, abordada desde distintos mecanismos para una crianza más armoniosa. No hay separación en el acto de transmisión de contenidos, se cuida y se educa al mismo tiempo, no hay dicotomía entre enseñar y cuidar como sucede en el ámbito escolar (Santillán, 2017, p. 17; Faur, 2009). Esta institución interroga a las familias sobre las formas de crianza, cuidado y educación y les otorga la legitimidad de ser una parte creadora de la propuesta; quizás no de manera activa estando en el

lugar —esto dependerá de lo que les piden—, ya que no siempre, se les permite, pero sí, que participen desde el tiempo que suelen compartir los adultos, adultas, adultes con los niños, las niñas, les niños en casa, que es una manera muy importante para el establecimiento de sentirse acompañados en la labor de las educadoras. Esto pone en duda el supuesto desinterés que se le suele atribuir a las familias sobre el proceso de escolarización de sus hijos, hijas, hijes.

Sobre este tema, una “señorita”/educadora de sala dijo:

Yo trabajo hace años acá, ya las conozco a las familias. En los Jardines del Estado vos vas pasando de jardín en jardín hasta que quedas a veces en un mismo año tienen 3 maestras en una misma sala ¿qué relación puede tener una familia para contar sus problemas? sí parece que lo que le cuenta a una maestra se pierde con la llegada de otra; las familias sufren, tienen sus problemas, necesitan contención, escucha, si vos les fallas se corta la confianza... En cambio nosotras le decimos a las coordinadoras- referentes y enseguida vienen nos escuchan y se ponen en contacto con las familias con problemas o con hijos con problemas. Ellas tratan de que estemos informadas pero evitando chusmerío nos dicen lo justo, porque nosotras somos de los barrios y evitan que nos expongan...Ellas nos protegen de alguna manera. Nos orientan sobre cómo tratar al nene que se porta mal y nos informan tenele paciencia el vio como su papá pegó a su mamá... no es fácil pero por lo menos puedo involucrarme más...

Es una cualidad en este establecimiento trabajar desde “lo comunitario”, hay seguridad, credulidad y sentido de pertenencia en las familias que envían allí a sus niños, niñas, niños. Esto tiene un nexo con que el personal está conformado por miembros de la propia colectividad, desde quienes realizan las tareas organizativas, las educadoras, el personal de limpieza, de cocina, los encargados de áreas especiales, como música y educación física, y directivos/coordinadores/as; viven en el mismo barrio y acceden a sus respectivos roles en función de vínculos familiares o sumamente cercanos con algunos de los miembros de la organización. Se registra que, al vivir en la misma localidad o barrio, ingresan a esta labor por conexión familiar o por relación con algunos de los miembros de la coordinación o de la Iglesia, hay un lazo muy fuerte al formar parte. El voluntariado se constituye como obligación cuando no se quiere defraudar a la comunidad de la que se forma parte y además se comparte el mismo dogma.

La Coordinadora/Referente del lugar dijo:

nosotros tenemos lista de espera, somos elegidos por la comunidad, porque nos registran por el orden interno que tenemos y porque no vamos a fallarles,

a nosotros nos importa brindar un servicio de comedor digno y si a ello, podemos sumar educación, mejor. Puede que por las educadoras que tienen bebés, el personal varíe por alguna incorporación pero siempre se respetan las ideas bases que marcan nuestra existencia.

[...] yo no sé si la gente prefiere este comedor que al jardín del estado yo sé que la gente se entera que abrimos la inscripción y viene anotar a su hijo-hija por el vínculo afectivo, porque muchos vinieron a este jardín, porque lo conocen, porque lo sienten propio.

[...]

Las familias hacen un gran sacrificio para traer a sus hijos lo mejor que pueden, su ropa impecable, bien peinados, prolijitos...

Cuando les pedimos que los traigan con los trajes⁶³ que necesitamos en la fiesta de fin de año (suelen hacer festivales en un salón – auditorio desdoblado en dos puestas teatrales con música, vestuario, etc. para que todos puedan entrar concurrir) Les decimos que no gasten pero ellos quieren lucirse con el vestuario quieren tener la foto, el video, sienten la necesidad de tener ese recuerdo. A veces sabemos que no deben gastar, pero por más que hablemos para ellos significa algo muy importante, es como demostrar que pueden...que pudieron acceder a algo que en sus familias cuando eran niños les fue negado...

2. LAS EDUCADORAS VOLUNTARIAS.

Un rasgo característico del comedor es la posibilidad de elegir sus propias docentes-educadoras de la comunidad donde están. La configuración de los equipos combina una mayoría de educadoras⁶⁴, que son de la zona, que se han ido capacitando a través de talleres y cursos en temáticas vinculadas a la tarea (como juego, cuidado de la niñez, literatura infantil, entre otras) brindados por ONGs, por Centros de Formación Profesional del distrito, y/o por líneas específicas en el marco de programas sociales nacionales o provinciales, con, en menor número, estudiantes de profesorado de nivel inicial o primaria (estatales o privados) que trabajan en el comedor.

Las acciones que se realizan en la institución son hechas mayoritariamente por mujeres. Desde una perspectiva de género, estos saberes que las mujeres

⁶³ El festival de fin de año tenía como eje las películas infantiles de Disney

⁶⁴ Se habla desde este género, “las educadoras”, porque en este establecimiento son mujeres quienes están a cargo de los grupos. Sin embargo, también hay varones que se encargan de música, catequesis.

trabajadoras portan y ponen a disposición del proyecto educativo están vinculados a la división sexual del trabajo en el sentido más clásico, el cual designa el “rol tradicional de la mujer”, relegada a cocinar, cuidar a los niños-niñas-niños, a tareas estrictamente domésticas.

La feminización del trabajo construye vínculos, prácticas e identidades que responden a un mapa cognitivo en virtud de “saberes de género” (Segato, 2013), los cuales circulan en la institución de una manera ambigua, donde amerita hablar de dos componentes. Por un lado, un *componente patriarcal* con representaciones impuestas por el poder de lo eclesiástico, donde se interpela y presiona, para que se obtenga como respuesta la sumisión del otro, por medio de lo místico del voluntariado en el que la mujer, desde estos mandatos sociales, asume la responsabilidad de cubrir determinados roles relacionados específicamente a cuidar, educar, limpiar, cocinar, etc. a niños, niñas, niños. Por otro lado, un *componente de intención emancipatoria*, de romper con las condiciones y determinaciones de origen social, que puede verse cuando las coordinadoras, educadoras y resto del personal se imponen, desde su rol con aspiraciones colectivas, no reproducir en estos niños, niñas, niños del comedor un supuesto fracaso escolar por un Estado que no siempre es garante del derecho a la educación en sectores vulnerables y que provoca aún más exclusión y fracasos en las mujeres cuando quedan, aún en la actualidad, relegadas a ciertos roles prototípicos del patriarcado de cuidar y limpiar.

El comedor se constituye como una causa de afinidad personal, de identidad colectiva del equipo de trabajo, como espacio donde adquiere significado una idea de lo común asociado a la delimitación de un sitio (territorio).

Se conforma la idea de un *nosotros “como sistema de autoprotección”* (Sennet, en Bráncoli, 2010, p. 55) frente a problemas compartidos, visiones compartidas. “*Las señoras- educadoras*” definen una pertenencia territorial a la vez estructurada por los trazos institucionales, que da sentido a la propia propuesta. En simultáneo, se convierte en atributo de distinción respecto de las docentes del Estado o de docentes de Jardines privados y de fuerte confrontación por el reconocimiento oficial de sus especificidades.

Palabras de una Coordinadora/Referente:

Nosotros buscamos seños que tengan apertura a aprender, a aprender con nosotros, que se involucre con el tema de que la institución es una sola, que

tenemos que respaldar al otro que trabaja con nosotros, como también a las familias, que somos abiertos a trabajar con la comunidad siempre que se pueda.

[...]

Yo soy la coordinadora de este comedor que no es lo mismo que ser la directora de un Jardín de Infantes. El compromiso de la coordinadora no es el mismo compromiso que tiene la directora dentro de lo que es educación. Porque la directora cierra la puerta del jardín y se va a su casa. Una coordinadora en establecimientos como este no tiene esa función, ese rol, las familias nos requieren más allá de estar 4 horas en un lugar ocupando una silla. Porque tenés que conseguir los insumos propios para que funcione el comedor o saber qué materiales necesitas para determinados proyectos, como también encargarte de articular con distintas ONG para que pinten, arreglen, etc.

Se suma, al horizonte educativo que se espera de las señoras en el comedor, además de la solidaridad con la comunidad, la identidad como “señoras-educadoras” por distintas representaciones que han sido fundacionales del propio magisterio, como *la vocación y el altruismo, el instinto maternal y el compromiso con Dios a través de la entrega desde el rol de servidora voluntaria*. Estos son valores prioritarios para ser “seleccionadas” como parte del equipo del personal, a su vez, este las distingue y las diferencia respecto de un modelo regulado de docente estatal, que se construye como incompatible.

Palabras de dos Señoritas-Educadoras:

[...] no es lo mismo una chica que viene con el título, con el estatuto del docente nosotros no nos limitamos sólo a enseñar. Hay un vínculo muy cercano con las familias a pesar de ponerles límites que a veces suelen parecer muy duros si uno no sabe por qué se hace. Con las familias hay momentos de tensión, pero también de reconocimiento por lo que hacemos. (Señorita- Educadora1)

Trabajar en este comedor va más allá de lo económico no hay sueldo sólo te cargan la sube y cuando pueden te ayudan con un bolsón de alimentos, acá lo que importa es lo humano, lo que uno brinda, yo no tengo sueldo yo vengo porque me siento bien yo vengo a colaborar, a no fallarles a estas criaturas muchas de ellas con los mismos problemas que yo padecí cuando tenía esa edad...sus familias ya les están fallando yo no puedo hacerles eso también...

[...] lo humano te lleva más allá de lo que te puedan dar, entonces eso hace que vos sigas viniendo y te sigas brindando, todo lo que haces en este lugar es importante y todo lo que brindas es para los nenes y las familias, dándoles contención, amor y ayudando en lo que se pueda... (Señorita-Educadora 2)

El deseo y la responsabilidad que califican la labor de las educadoras se graban en un cuadro de relaciones de trabajo precarias. El funcionamiento del establecimiento depende del otorgamiento de “estímulos” que se destinan al personal, el cual está sujeto a lo recaudado desde la fundación. Solo se trata de cargar la sube para que ellas puedan viajar con transporte público, si se las puede ayudar de otra manera, como entregando un bolsón con productos alimenticios, se hace.

La precariedad de las condiciones laborales no influye en la capacidad de proyección de la experiencia a futuro, se cuenta con personal estable, el voluntariado inspira a estas mujeres a proyectarse desde **el servicio hacia el otro o los otros**, seres más vulnerables que ellas. Se sienten útiles, con fuerzas para demostrar que pueden ordenar sus propias vidas, que estaban tan desordenadas como las de algunas de las familias que les toca contener y acompañar.

La autogestión como autogobierno permite pensar y actuar con una auto-organización fundamentalmente femenina en este establecimiento, logrando la resolución de los conflictos habituales con el impulso de responder a las necesidades familiares en contextos de desprotección social.

En estas relaciones laborales se reproducen relaciones desiguales, ya que la fundación, con su tarea filantrópica, ayuda al que no tiene o no puede. No se manifiesta claramente el trabajo político que esa tarea de educar supone. La dimensión política que afecta a la práctica comunitaria separa la condición de sujetos políticos de las educadoras, no se las considera como trabajadoras con derechos laborales a reivindicar porque prima más el acto de un reconocimiento de orden espiritual, que los logros económicos de emancipación individual.

Respuestas de la Coordinadora/Referente 1:

[...] somos espacios de autogestión y decir autogestión implica de que las chicas que se incorporen asuman el compromiso de formar parte de este proyecto.

[...]

Cuando te traen el curriculum nosotros le preguntamos por qué se acercan. Y les preguntamos si saben que esto no es un Jardín [...].

[...] le decimos que no hay sueldo, nosotros no podemos pagarle. Es un espacio auto-gestionable en donde nunca esta institución se adhiere a los paros, siempre estamos no se suspende por temporal, la familia necesita que este lugar esté abierto para el chico.

Las señoritas no pueden faltar, si faltan tienen que avisar porque las mamás no tienen con quién dejar a sus hijos. Desde el ingreso hacemos un

pacto de palabra les hablamos para que sepan cómo funcionamos y lo que implica el trabajo. [...] El funcionamiento del comedor depende del trabajo en equipo todos nos comprometemos desde el rol que asumimos...señoritas, ayudantes, cocineras, etc...

Aparece, como singularidad, el compromiso con la comunidad por medio del trabajo de equipo, la estabilidad en los lugares que ocupa todo el personal define lo comunitario de esta experiencia. Lo que se observa en este espacio destinado a niños, niñas, niños es producto de la construcción cotidiana de todos los miembros que son parte en este colectivo (Santillán, 2012, p. 209) ⁶⁵.

2.1. LAS SEÑOS (EDUCADORAS), SU TRABAJO

Las señoritas de este comedor educativo realizan las rutinas propias de un Jardín de Infantes oficial o privado: reciben a los niños-niñas-niños después del desayuno, saludan a la Bandera, rezan, ingresan a las salas, cuelgan mochilas, abrigos, sientan a niños–niñas–niños en ronda para tomar asistencia, recogen cuadernos de comunicación y, posteriormente, realizan actividades para trabajar diversos contenidos, los cuales, aunque no todos, responden al Diseño Curricular de Nivel Inicial actual. Trabajan la planificación desde un lugar técnico donde hay objetivos a alcanzar y donde las actividades están direccionadas por estrategias de cómo hacerlas y cuánto tiempo pueden durar.

Este espacio de atención y cuidado a las primeras infancias puede ser considerado como un lugar ligado a la “informalidad”. Sin embargo, distan mucho las acciones que realizan a esta calificación, ya que, por lo general, se la asocia con el descuido o la improvisación.

Todas las salas de una misma edad trabajan la actividad de una misma manera y con el mismo tiempo de duración, pero, surge en las entrevistas, que su trabajo no es limitarse a enseñar. Una de las primeras ideas relacionadas con la presencia y las funciones de las señoritas/educadoras, tiene que ver con la necesidad de ir más allá

⁶⁵ Esta cuestión se desarrolla, principalmente, en el capítulo 5, “Deliberar acerca de la educación de los hijos: trayectorias educativas y tramas sociales”, del libro mencionado en las referencias.

del proceso de enseñar y aprender. Este es uno de los aspectos más sobresalientes corroborados desde los resultados de las entrevistas, en las que la institución y otros agentes sociales coinciden en esto.

En una de las entrevistas realizada a la Señorita/Educadora 2:

La maestra jardinera llega, enseña y se va, nosotras acá como señas vamos más allá de eso... tenemos la presión de ¡educar todo! desde cómo comer, cómo rezar y también tenemos la obligación de acompañar a las familias, las coordinadoras nos dicen cómo hacerlo cuando podemos y sino cuando son familias muy complicadas casi siempre, lo hacen ellas. Tenemos también la presión, de que el niño aprenda no vienen sólo a comer, se hacen evaluaciones periódicas sobre sus logros y esa es mi responsabilidad de que no fracase.

Desde los postulados que señalan que se deben garantizar los Derechos del Niño (1989), se consolida la necesidad de cuidar y educar a la niñez, reconociendo que estos hechos no son naturales y que deben ser garantizados. Sin embargo, la misión de este comedor educativo asume la posición “de otorgarlos”, “de darlos” bajo determinadas condiciones. También las imágenes de infancia, cuidado y educación y familia están forjadas desde las ideas de un sector dominante como la Iglesia católica, con pretensiones civilizatorias, en la que el acto de cuidar y educar está obligado a anular lo diverso.

Las familias necesitan este lugar para que su hijo no fracase en primer grado, muchas papás- mamás sólo tienen primaria y algunos secundario completo o incompleto. Muchos nos dicen que ellos han tenido dificultades en la escuela y que no quieren ver fracasar a sus hijos, por eso en casa mandamos tareas para que ejerciten la escritura, reconozcan letras, números, dibujen, pinten etc. (Palabras de la Señorita / Educadora 3)

El trabajo de la educadora se da en un escenario en el que muchas actividades se proyectan como preparación para el nivel primario. En la coyuntura actual, la ruptura que se da entre el nivel inicial y el nivel primario, al no haber continuidad pedagógica equilibrada, (Malajovich, 2003) hace que las familias de esta comunidad consideren que el niño que sale del Jardín para ir a primer grado no esté preparado y fracase, pero encuentran en este lugar ese entrenamiento previo.

Este comedor educativo se convierte, para las familias, en el medio para garantizar lo que ellas aspiran, que es “no fracasar en la escuela”, que simboliza, de alguna manera, “no fracasar en la vida”, que es lo que se percibe. Lo cual nos interpela: el sentido de la educación, ¿es técnico o político? Y al mismo tiempo nos plantea: ¿cómo lograr ser objetivos en la respuesta cuando las políticas educativas

concentran la calidad educativa, los bienes simbólicos y los medios para producirlos para unos pocos privilegiados?

Entonces, ¿podemos cuestionar a este establecimiento por sus formas de primarizar la enseñanza (en niños de 4 y 5 años) cuando el sistema escolar aún profundiza la desigualdad con sus modos de exclusión escondidos?

2.1.1. PERCEPCIONES SOBRE Y DESDE LAS EDUCADORAS SOBRE SU LABOR.

Otros aspectos de interés tienen que ver con justificar los saberes con que cuentan y la aceptación de su labor en sus propias percepciones y la de otros.

Hay interpretaciones distintas, por un lado, una mamá que manda a su niña de 4 años por primera vez dice:

Yo quisiera poder mandarla a un jardín como los otros (en referencia a un jardín Estatal) pero no tengo lugar, acá hay una presión de ellos (en referencia a las coordinadoras del Comedor educativo) de estar presentes cuando hacen tareas que llevan en el cuaderno, hay presión cuando nos piden cosas que tienen que hacerse en casa... y eso en los otros jardines no pasa...

Esta mamá reconoce que este comedor no es un Jardín, pero necesita de este establecimiento porque no hay vacantes en los jardines estatales, percibe que se le exige en este comedor lo que supuestamente no pasaría en el ámbito estatal.

La mamá de un niño de 4 años dice:

Yo cuando me llaman tiemblo...digo: ¡huy qué hizo!...mi nene es re-boca sucia y se le escapa... cada dos por tres me llaman...y me retan...pero bue...él no tiene la culpa en casa nosotros (en referencia al padre y a ella) hablamos así...Al principio me enojaba y decía que hinchas que son (en referencia a las coordinadoras)...pero luego entendí que si éstas cosas no las corrijo ahora en mi casa, mi nene no va hacer aceptado en ningún lugar... y lo que ahora es gracioso porque es chico...más tarde va hacer un problemón...

En diálogos espontáneos a la hora de la entrada se pudo registrar:

Sí, la seño X es muy exigente [en referencia a una seño de sala de 5 años] siempre está con cara de enojada, por eso le dan la sala de los más grandes... con ella no se jode...imagínate cuántos años hacen que vienen juntos [en referencia al grupo que vienen juntos desde los tres años] se conocen todas las mañas... ella pone límites enseguida...pero es buena, con ella aprenden y en primer grado en la escuela no tienen ningún problema...
(Palabras de la mamá de nene de 5 años)

Nuevamente aparece la exigencia, la preparación para primaria para evitar el fracaso escolar, la necesidad del buen comportamiento por medio de los límites. La figura del educador es vista como esencial a la hora de enseñar, pero también de poner límites.

Cuando se les pregunta a las educadoras qué hacen también nos encontramos con diferentes valoraciones sobre su labor:

Palabras de la Señorita/Educadora 2, que es estudiante de magisterio:

Enseño, hago un seguimiento sobre los logros de cada niño, intervengo mediando en los problemas que aparecen entre los niños cuando se pegan, organizo actividades en donde puedan intervenir las familias acompañando lo que enseño, observo a cada nene- nena si sufre de maltrato, violencia en la familia y doy aviso a las coordinadoras, el nene es según los adultos que lo rodean.

Palabras de la Señorita/Educadora 3:

Enseño a mi grupo valores como el respeto, los buenos modales, valoro lo que hacen bien pero también les llamo la atención cuando se portan mal... acá no da lo mismo si un chico te putea, o te pateo enseguida se llama a la madre y se le dice lo que está pasando, no se les tiene miedo a los padres, si el chico no cambia se vuelve hablar, y si la familia no le da importancia se le dice que así no podemos continuar...esto por lo general no pasa ellos saben que nos necesitan por lo tanto se soluciona...el chico aprende... en realidad los límites los van aprendiendo acá... y luego se acompañan desde casa.

En la descripción que hacen las señoritas/educadoras sobre su labor aparece la importancia de enseñar contenidos para no fracasar en la escuela, pero también surge la idea de desarrollar valores que no fueron enseñados en sus casas y que este comedor educativo tiene la misión de enseñar o reforzar. Son valores comunes al colectivo de las familias que eligen Changuitos, que se destacan cuando se trata de mandar a su tercer hijo o bien el papá o mamá fue al establecimiento como alumno.

Las señoritas cumplen con muchas y variadas funciones en relación a las necesidades de estos niños, niñas y niños, que se constituyen como prioridades en el contexto religioso donde asume estar este establecimiento.

El rol de educar se podría definir en dos ejes:

1- Intervenciones educativas (pedagógicas) directas con el alumnado en el contexto áulico;

2- desarrollo de actividades que, indirectamente, generan un cambio a favor en las pautas de crianza en las familias y que muchas veces generan cambios resonantes en el bienestar de los adultos, las adultas, les adultes.

Trabajan sin aislarse del entorno familiar del niño, niña, niño, si bien las familias no siempre son convocadas para estar en la institución. El desarrollo de actividades específicas dirigidas a determinados entornos problemáticos es lo que las familias valoran. Reconocen que se sienten “perseguidas, exigidas”, pero también valoran que se sienten escuchadas, acompañadas y que la intención es ayudarlas. A partir de las entrevistas se reconoce que el trabajo colectivo de la institución (de referentes/coordinadoras/educadoras y todo el personal restante) coordinado con los contextos familiares es fundamental para apoyar el desarrollo integral del niño-niña.

En este establecimiento se cubren necesidades que muchas veces en un ámbito educativo no se registran, desde este espacio de comedor educativo se pueden hacer propuestas de índole social y comunitaria a largo plazo; los referentes, coordinadoras, educadoras tienen estabilidad en el lugar. En los jardines de infantes privados o estatales, estas propuestas no son sostenidas en el tiempo, ya sea por la inestabilidad del personal, porque las dinámicas de funcionamiento de estos centros educativos suelen estar más ceñidas a lo académico-curricular o porque deben responder a exigencias burocráticas que los distancian de poder ayudar a los adultos, adultas, adultes.

Se percibe con claridad que las educadoras cumplen un papel fundamental en este centro educativo que no es sólo un comedor, ya que, sin ser docentes, no solo trabajan desde una mirada pedagógica, sino que también se constituyen como puente entre las situaciones sociales que se manifiestan de manera directa e indirecta en el aula.

Esto supone lo que se denomina como el “paso de una óptica curricular a una perspectiva socioeducativa en la escuela” (Castillo, 2008, p. 4, citado por Castillo Carbonell, 2013), representa la necesidad de intensificar una perspectiva más comunitaria e inclusiva frente al carácter solo instructivo del sistema educativo.

De las apreciaciones escuchadas que se hacen sobre la labor de las señoritas en este establecimiento, se destaca la valoración del trabajo cooperativo, en el que el

personal se coordina, aunque se sabe que pueden rotar según las necesidades del día.

Una Señorita/Educadora recién iniciada comentó:

Yo estoy aprendiendo, ayudo colaboro y si hay necesidad de cubrir una sala de acuerdo a cómo es el grupo, me delegan esa tarea ya que no tengo mucha experiencia. Aprendo de mis compañeras, y de lo que me orientan las coordinadoras, eso me da seguridad a parte nunca me dejan sola...

Otra Señorita/Educadora dijo:

(...) cuando ingresé no me sentía cómoda, sentía que no me sacaban la mirada de encima, en muchas oportunidades me dije...no puedo...no sirvo...pero así como te exigen, las coordinadoras te enseñan, y te reconocen tus poquitos logros. El proceso es lento pero no hay que bajar los brazos yo vengo de una familia donde a mí no se me enseñó respetar horarios, el valor de comprometerte en algo...yo lo aprendí acá”

(Señorita / Educadora)

La educadora oficia de agente educativo clave para actuar como puente entre el niño, la niña, le niño y la cultura escolar propia del sistema educativo, pero sin descuidar las formas culturales de su entorno, se contextualiza lo que se enseña sin condicionar el aprendizaje; en muchas entrevistas surge la aspiración de que no fracasen en la escuela. Las educadoras, sin tener la formación propia de los estudios del nivel superior, aplican estrategias y recursos habituales en los jardines de infantes oficiales o privados: el ambiente alfabetizador áulico está conformado por carteles con los nombres propios de cada niño-niña-niño en imprenta mayúscula para aprender a escribirlo, láminas con escrituras de la docente que acompañan lo que se enseña, un pizarrón para anotar, hay armarios y muebles que cuentan con recursos como hojas, lápices, crayones, fibras, etc., hay juguetes y material propio para hacer dramatizaciones, equipo de audio y computadora con cañón para proyectar videos o imágenes.

Todo se prevé con la planificación, nada se improvisa, porque cada actividad está condicionada por la lógica del uso de los espacios, ya sea el uso de las piletas para lavarse las manos o el traslado a planta baja en orden, por las escaleras, pensando que no pueden hacerlo todas las salas al mismo tiempo.

Cuando se observa el rol que desempeña una educadora de este comedor se puede notar que no dista mucho del rol que desempeña una maestra jardinera con título, sin embargo, algo que se puede registrar como diferente es el uso efectivo del

tiempo. Este se constituye como un factor condicionante de todo lo que se desea hacer, ninguna actividad se puede extender más de lo debido, porque esto significa alterar el orden de control sobre rutinas que son muy importantes, como dar de comer y hacer una salida ordenada para las familias, ya que son 360 niños, niñas, niños en un mismo turno.

El tiempo es un dispositivo de control sobre la labor de las educadoras, es lo que rige como orden: un orden externo en el que nadie puede desplazarse en cualquier momento con su grupo y un orden interno, saber qué hacer, cuándo hacerlo, con qué hacerlo y dónde hacerlo. El respeto por actuar de acuerdo al reloj, no permite que el grupo se aburra ya que los estímulos son permanentes, sin descuidar el juego libre cuando corresponde.

Al respecto, la Señorita/Educadora 3 dijo:

Yo vengo y ya sé qué tengo que hacer, si llego a faltar las coordinadoras saben igual lo que el grupo debe hacer ese día. Todo está previamente pensado la planificación revisada (hace referencia a la coordinadora pedagógica) el material previamente preparado yo sé que decirles, cómo explicarles...
(Señorita / Educadora 3)

Palabras sobre aprender el oficio de educar y enseñar:

- Coordinadora Pedagógica 1:
y sí al principio cuesta que se desenvuelvan con la seriedad que esperamos, hablamos mucho con ellas...Les decimos si vos no sos ordenada no vas a poder pedir que tu grupo lo sea, si vos no sos prolija ellos no van a entender qué es ser prolijo, si vos no le lees con ganas ellos no van a querer aprender a leer [...] es difícil al principio para ellas, a veces sienten que las retamos todo el tiempo pero cuando ven sus logros, el reconocimiento de las familias, la relación cambia y nos empiezan a entender. Yo siempre les digo: te exijo porque vos podés dar esto o mucho más.
- Coordinadora/Referente 1:
con el tiempo muchas de ellas terminan coordinando a las que se inician a veces surgen los conflictos porque establecen relaciones de poder entre ellas, y ahí nuevamente hablamos y les pedimos que tengan la misma paciencia que les tuvimos nosotras a ellas cuando empezaron...
- Coordinadora/Referente 2:
Son chicas con situaciones de vida muy complejas, aquí ellas comienzan a encontrar un lugar donde se las valora, se las alienta y vuelven a tener Fe...sobre todo esperanza en ellas mismas... Es muy conmovedor cuando alguien tan vulnerable se vuelve fuerte para ayudar a otros en este caso niños y niñas...

En estas respuestas se vislumbran relaciones complejas que se entablan en fricciones vividas dentro de la cultura institucional. Forman parte de una matriz cultural general que no se trata de una "cultura de clase", ni una "cultura de la pobreza, "sino de cómo las personas disputan y comparten sentidos para la interpretación de la vida cotidiana, sus desigualdades y condiciones de existencia" (Chaves, Fuentes, Vecino 2017, p. 74). Se detectan, además, particularidades en las relaciones pedagógicas que merecen la pena ser sostenidas, porque las educadoras comprenden el entorno de esas primeras infancias descuidadas y destratadas. Su labor las posiciona en un rol educativo esperanzador en el que es fundamental la calidad de los espacios de relaciones, la convivencia, y, por otro lado, las posibilidades de trabajar colectivamente y de manera coordinada con los contextos de esos niños-niñas-niños; de ahí que es imprescindible atender las necesidades de dichas familias. Los jardines de infantes comunes parecen no poder atender lo que los adultos, adultas, adultes responsables de sus alumnos les solicitan, pareciera, según la comparación que surge en las entrevistas, que el funcionamiento de las escuelas suele descansar en una perspectiva estrictamente centrada en lo académico y en lo burocrático.

Las imágenes que plantean las familias y las cuidadoras de los jardines de infantes dan cuenta de que estos no producen ese disciplinamiento más exhaustivo que hay en Changuitos.

3. EL COMEDOR COMO UNA ALTERNATIVA EDUCATIVA.

El comedor como proyecto socioeducativo cubrió el vacío estatal, ya que se constituyó como una alternativa pedagógica. Esta calificación atañe a aquellos procesos pedagógicos formales y no formales, aspectos del modelo educativo dominante, conformado en América Latina hacia finales del siglo XIX que se caracterizó por la hegemonía estatal y la subsidiariedad privada; por ser escolarizado, centralizado, verticalizado, burocratizado y autoritario; por la discriminación sistemática de los sectores populares (Puiggrós, 1990).

El establecimiento del comedor educativo se constituye en un arquetipo alternativo que se permite cuestionar el modelo de enseñanza tradicional,

inquietándolo; es una experiencia comunitaria que no aspira estar dentro del Estado, quiere permanecer por fuera.

La solución educativa al problema de la escasa cobertura del nivel inicial no es el rechazo a la existencia de lugares como este espacio por no contar con el reconocimiento oficial de la especificidad de su propuesta pedagógica.

Siempre existe un intento de avanzar con su oficialización dentro de Educación desde ámbitos de supervisión⁶⁶, que suelen ser los que tienen como objetivo inspeccionar establecimientos escolares de acuerdo al nivel educativo. Se suele poner en tela de juicio la función del establecimiento sobre cuestiones como la autonomía en la capacidad de gestión —¿de dónde se obtienen los recursos?—, las pretensiones de querer enmarcar con categorías aspectos esenciales al proyecto —el perfil de las educadoras y las características del puesto de trabajo que ocupan— o el espacio físico que ocupan en cuestiones de habitabilidad, seguridad e higiene.

Desde la mirada “del sistema”, la supervisión parece hacerse con ciertos prejuicios respecto de los atributos específicamente pedagógicos de esta experiencia. A esto se le suma una fuerte discusión gremial por las mujeres voluntarias que ofician de señoritas “educadoras-cuidadoras”, ya sea porque no cobran o por una presunta nula o pobre formación, no cuentan con título que acredite sus conocimientos (su formación es con cursos no oficiales).

Al respecto se les preguntó: “¿Nunca pensaron en convenir con algún organismo del Estado para lograr algún tipo de subsidio?”. A continuación, un extracto de la respuesta de la Coordinadora/Referente 1:

No, ¡no! queremos, han venido de Educación y hemos tenido extensos diálogos siempre nos persiguen con el tema de que no somos jardín y nosotros les contestamos tampoco queremos serlo... somos un comedor educativo no tenemos maestras damos de comer y cuidamos.

Nosotras tenemos un gran compromiso con la comunidad a la que pertenecemos nos inspiran valores cristianos. Si esto se transforma en un Jardín del Estado el tema del sindicato... sería un problema más... un docente que está por el Estado se rige mucho por el Estatuto Docente, lo que me corresponde, lo que no me corresponde...

Nosotros tenemos otras formas de trabajo, paros docentes no hacemos porque decimos estas familias ya sufren mucho por tener miles de problemas...

⁶⁶ Sede de Inspectores de Ámbito Estatal (de Nivel Inicial)- Sede de Inspectores de Ámbito De DIEGEP. La Dirección General de Cultura y Educación cuenta con un área específica para la supervisión, fiscalización y acompañamiento de las instituciones educativas de gestión privada. Se trata de la Dirección de Educación de Gestión Privada (DIEGEP).

¡les vamos a sumar otro problema más! Las familias vienen y con el paro las abandonamos...

El docente que está por el Estado se toma licencias por cualquier cosa, que no está mal si tiene suplente, pero siempre hay caras desconocidas para la familia que tiene la necesidad de sentirse acompañada... las familias vienen te cuentan sus cosas y luego esa maestra no está porque se tomó licencia... No quiero decir con esto que a nosotros no nos pasa y que no tenemos ausencias...pero nosotros tenemos un gran compromiso. Y las personas que forman parte de nuestro plantel no nos fallan...su voluntariado las sensibiliza poniendo lo mejor de cada una, si nos faltan se sienten que se están fallando a ellas mismas...pertenecer a la comunidad las hace pensar que esos niños son ellas cuando eran chiquitas...ellas saben lo que es tener hambre, frío, tener las zapatillitas rotas, salir a pedir ...El compromiso parte del respeto a ese otro que me necesita...

[...] he visto de todo... he visto chicas nuestras que con esta experiencia educativa descubren que les gusta enseñar, luego empiezan a formarse con sus estudios en profesorados y que después nos abandonan las entiendo y lo respeto pueden ganar un sueldo... pero a veces me gustaría tener los medios para que continúen de alguna manera con nosotras...sería como un modelo a que otras se inspiren [...].

También tenemos a otros que con título igual se hacen el tiempo para acompañarnos y dar lo suyo el profe de música que se jubiló del sistema pero viene, la profe de educación física que viene a darles y no cobra y no pide nada a cambio... estudiantes de últimos años de la carrera de psicopedagogía...siempre hay alguien que nos da una mano [...].

También los profesorados de la carrera de maestra jardinera que vienen a conocer de qué se trata y luego nos ayudan con las prácticas de sus estudiantes porque consideran que nuestros niños son niños sin importar si están o no en el sistema... son niños y merecen todo...tanto... como los otros niños que sí están escolarizados.

Esta Institución, antes que hacerlo por su reconocimiento oficial, lucha silenciosamente por lograr el reconocimiento de su especificidad como institución educativa, pero su prioridad, para evitar una confrontación superficial sin resultados, en estos momentos, es ampararse en la categoría de comedor educativo. En esta discreta disputa con diferentes actores sociales, sus fortalezas son el anclaje territorial de su espacio, el perfil de las educadoras desde un voluntariado que las posiciona en la comunidad con un rol a seguir y el sentido político de la experiencia, que confronta la actual responsabilidad estatal inexistente o existente con las limitaciones que se observan ante la acción de los sindicatos docentes.

Hasta aquí, el camino de este escrito evidencia que el caso del comedor-educativo, con una lógica muy similar a la de un jardín privado religioso, no logra aún articular con la matriz propia del sistema educativo, a pesar de que su

iniciativa ha sido gestada desde un ámbito comunitario de orden católico, los intentos demuestran su complejidad. La comunidad de dicho comedor se identifica con ideales que parecieran no tener lugar cuando se los quiere trabajar desde una institución educativa. El comedor termina teniendo una institucionalidad híbrida a través de la cual se desea que las mujeres educadoras actúen como señoritas-docentes conviviendo con regulaciones diversas implícitas que, de alguna manera, a pesar de ser un voluntariado, terminan cumpliendo al percibir las como exigencias. Estas regulaciones son muy similares a las de la normativa estatal en las escuelas: respetar horarios, responsabilizarse por un grupo de niños, niñas, niños agrupados por edad, enseñar contenidos (letras, números, colores, juego, lenguajes artísticos: música, educación visual), izar la Bandera, rezar, respetar efemérides, enseñar hábitos, etc. Se reconoce en las formas de enseñar, cuidar e incluso cuando se brinda el servicio del comedor el encuentro de dos configuraciones. Una, mediante el modo de construcción política, que no solo se hace notoria en el acompañamiento de las familias, sino también en el contrato que se hace con ellas, en el que se aclara lo que se espera y lo que no. En esta configuración de construcción política es pertinente considerar la posibilidad que brinda el comedor para que mujeres de diferentes edades logren posicionarse en roles de cocineras, educadoras-maestras de cuidado-enseñanza, de limpieza, de coordinación superando situaciones de extrema vulnerabilidad. En dichos roles se sienten reconocidas “como valiosas”, generan suficiente autoestima para pensarse desde otro lugar al que están acostumbradas, se vuelven fuertes “para proteger al otro” que por ser niño-niña-niño es más vulnerable que ellas. La otra configuración es fuertemente pedagógica y está enfocada en prevenir el fracaso escolar de los niños, las niñas, los niños que llegan al establecimiento.

El comedor educativo es una opción pedagógica que reconoce a los no incluidos en la sociedad, niños, niñas, niños y adultos, adultas, adultes en situaciones de vida complejas. No siempre los niveles y las modalidades del aparato burocrático del sistema educativo formal tienen posibilidades de incluirlos o tiene intención o tiempo para hacerlo, por eso es que existen estas experiencias pedagógicas alternativas como Changuitos.

Hay una permanente tensión establecida por la posibilidad de que este comedor educativo no logre conservar su autonomía para continuar con los rasgos esenciales de su propuesta, siempre se instala el debate de si debe ser incluido como parte de la oferta oficial del sistema educativo de nivel inicial.

Pareciera que el reconocimiento de esta experiencia con “otra educación, (...) otra pedagogía, (...) otra gente que también educa” dentro de un sistema educativo con tradiciones y normativas históricamente legitimadas, con actores que se desempeñan respetando un orden piramidal de jerarquías, con un fuerte apoyo de los sindicatos —sobre todo, en la defensa de los mecanismos de acceso a la docencia establecidos en el estatuto—, no es viable, sobre todo, porque la mística propia del trabajo del comedor educativo que se realiza con las familias y la comunidad no podría continuar. Sus particularidades respecto de la oferta oficial, especialmente en lo que refiere al personal compuesto por “señoritas” educadoras (no docentes), lo que, en gran medida, da coherencia al proyecto por su “posicionamiento”, es lo que más lo aparta como institución de ser incorporado al sistema educativo. El debate se suele instalar desde los diferentes organismos del sistema educativo formal del distrito en que se encuentra, el propio comedor educativo toma la decisión de distanciarse de toda disputa, saben que son reconocidos como una experiencia formativa llevada a cabo por actores no escolares. Aún con las limitaciones señaladas, el comedor educativo oficia de garante de derechos sociales para la primera infancia, poniendo en cuestionamiento decisiones políticas del propio Estado o de los sindicatos que parecieran discriminar a la propia infancia al no contar con suficientes jardines de Infantes o con suficientes docentes titulados. Al mismo tiempo, es paradójico, porque garantiza unos derechos, los de las primeras infancias, y desconoce otros, los de las educadoras que solo pueden ser voluntarias.

3.1. EL COMEDOR EDUCATIVO COMO UNA FORMA DE AMPLIACIÓN NO SOLO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN PRIMERA INFANCIA, SINO TAMBIÉN AL ACCESO DE OTROS DERECHOS SOCIALES.

Es una experiencia pedagógica gestada por actores no escolares que interpela los mecanismos de educación tradicionales, que suelen responder, ante las necesidades de la comunidad, con criterios sumamente burocráticos. En cambio, la institución como comedor educativo opta por participar de una manera más efectiva para la concreción de los derechos sociales de las clases populares vulnerables a las que pertenecen las familia, ya que logra nuclear el trabajo en red diversas fundaciones, organismos no gubernamentales, asociaciones civiles, establecimientos de educación superior e incluso áreas estatales pertenecientes al municipio, como salud o desarrollo social; con este último han participado de capacitaciones sobre temas como juego, literatura infantil, títeres, campañas sanitarias de prevención (bronquiolitis, dengue, accidentes domésticos etc.). Incluso, han podido articular con el hospital universitario privado y la unidad pediátrica móvil (proyecto articulado entre el municipio, el hospital universitario privado y la fundación de una reconocida empresa internacional de hamburguesas) para las campañas de vacunación, exámenes oftalmológicos, odontológicos y de orden pediátrico, lo cual permitió detectar patologías que debían ser tratadas a la brevedad (por ejemplo, cardiopatías).

El accionar del comedor se brinda con una organización de gestión que busca el respeto de un organigrama en jerarquías establecidas y legitimadas por la propia comunidad a lo largo de los años. Los roles diferenciados y la estabilidad del personal año tras año dan seguridad a las familias que buscan ser contenidas cuando su niño, niña, niñe necesita ser integrado por cuestiones de salud. Este proceder, que en parte es alentado desde el corazón religioso institucional, pone en evidencia las limitaciones que portan los “actores escolares” en el sistema educativo para sostener políticas inclusivas con un modelo de escolarización hegemónico que se impone sin respetar la diversidad y que provoca, por momentos, procesos de exclusión porque no hay un personal estable.

El establecimiento de Changuitos contribuye a reducir el problema de la escasez de la oferta educativa de nivel inicial estatal en territorios de profunda

vulnerabilidad social. Además, constituye una respuesta efectiva ante la necesidad de ampliar la cobertura del nivel en un contexto social donde se promueven la extensión de la obligatoriedad escolar (que hoy alcanza a las salas de 4 y 5 años), el establecimiento de la Asignación Universal por Hijo y la aplicación de políticas de inclusión educativa y de la universalización de la oferta del Nivel Inicial. Pero aún, para su establecimiento, pensado desde la órbita de educación formal, debe responder a la discusión sobre cuál es el carácter pedagógico de su propuesta y cuál es su legitimación como oferta de escolarización de nivel inicial, pese a que, claramente, Changuitos no aspira a serlo.

El funcionamiento hegemónico del sistema educativo estatal no acepta tan fácilmente un proyecto alternativo que puede rotar según las necesidades, ya que prima, para la rigidez del sistema, la racionalidad de institucionalizarlo moldeándolo escolarmente. Lo alternativo del comedor educativo en estos últimos años queda solapado por la urgencia; en la necesidad de responder a la demanda de cobertura insatisfecha, respeta la modalidad de atención prototípica de las instituciones del nivel inicial (privado o estatal) como requisito base de la comunidad.

Este comedor educativo se destaca por una propuesta educativa territorializada, que se impulsa *desde adentro* (con una fuerte mística sobre su misión) *y funciona hacia afuera* (logrando extrapolar valores) con una organización que trabaja en pos del fortalecimiento de lazos comunitarios; si bien diseñan un proyecto educativo, este se adecúa a los tiempos, dando respuestas a las necesidades de los grupos familiares. Se detecta un rasgo de intersectorialidad, ya que la comunidad, las familias y el comedor educativo interactúan ante la vulnerabilidad social. En ese enfoque comunitarista se manifiesta, además, de manera latente, un enfoque moralista no solo motivado por la Iglesia que inspira el proyecto, sino que este rasgo moralizante hacia las propias familias, de estar obligadas a responder como actores homogéneos, es producto, además, de las políticas sociales para la infancia, en las que se habla de inclusión social, pero en un contexto de securitización de la cuestión, donde las políticas terminan inscribiéndose en una “semántica de restricción de la inclusión” (Llobet, Litichever y Magistris, 2012, p. 90).

Como establecimiento no solo pudo apalear crisis sociales de orden económico, brindando primero meriendas o constituyéndose luego en comedor, sino

que también pudo responder, además, ante la falta de vacantes en los jardines de infantes; siempre hay una reacción en defensa de las familias que lo necesitan. Sin embargo, este comedor educativo no es solo eso, ya que, por una multiplicidad de factores y por propia historicidad dentro de la Iglesia, logra producir distintos sentidos propios aceptados y rechazados por la propia comunidad. Lo paliativo de asistir mutó y dio lugar a otras formas de intervención que ponen en juego concepciones sobre cómo los niños deben ser educados y cuidados (Santillán, 2017).

CAPÍTULO 6

“Pasito a pasito llegué a un lugar donde el gallo no suele cantar las horas...

Y donde las palabras no alcanzan para nombrar...

*Pero está **eso** que queremos registrar y no sabemos cómo*

pero gracias a nuestra humanidad podemos SENTIR...”

CONCLUSIONES:

El trabajo que aquí se presenta indaga un conjunto de procesos referidos a la crianza, protección y a la educación infantil en un comedor educativo dentro de un contexto de desigualdad social.

Se desarrollaron, desde el registro etnográfico, los fundamentos e iniciativas de las educadoras del comedor, sobre el cuidado y la educación en un entramado de interacciones sociales en reciprocidad con las familias y la comunidad, pero también desde intercambios que parecieran ser asimétricos cuando se les marcan exigencias para formar parte del proyecto, imposiciones que se establecen tanto a las educadoras voluntarias como a las familias.

En sus inicios, como una propuesta de filantropía hacia la comunidad sustentada desde la Iglesia, reproduce un marco teórico similar al orden social del contexto previo y posterior a la Ley Agote al sostener en su lema que “Un chico que es amado, alimentado, educado es un chico menos en la calle y tiene futuro”, queda expuesta la hipótesis que tienen sobre la configuración de ideas punitivas al señalar a la calle como un lugar de riesgo no apto para la niñez. Esta conformación de ideas y profecías en la que se asocia la inseguridad a la calle, consideran las fundadoras, puede ser revertida solo con educación. La educación se constituye, para esta organización, en un elemento clave para reemplazar el castigo tradicional para este sector de la población, que considera que por vulnerabilidad suele caer en la delincuencia. En la actualidad, si bien aún conservan el lema lo hacen más por tradición y respeto a quienes fundaron el lugar, ya que sus acciones no se limitan solo a cuidar a niños, niñas, niñes para que no estén en la calle, su proyecto es más integral

de lo que este lema nos dice, de alguna manera, es “con y hacia la calle” valiéndose de diferentes actores sociales para trabajar en comunidad.

La idea de filantropía, actualmente, es una mixtura entre donaciones particulares adherentes al proyecto, organismos no gubernamentales, fundaciones, asociaciones de la sociedad civil y proyectos de responsabilidad social empresarial; la Iglesia junto a las mujeres fundadoras suelen ser quienes hacen el nexo y administran. Cuando se indaga sobre por qué lo hacen, en las respuestas se detecta una mezcla de intenciones de ser solidario con deseos de ser buen cristiano.

Con respecto a las prácticas de salud que realizan en articulación con hospitales de la zona privados y municipales, no podemos relacionarlas con prácticas de “higienismo”⁶⁷ porque muchas se realizan desde el concepto integral de cuidar al niño⁶⁸. Estas prácticas no son solo las rutinarias, como el lavado de manos o la higiene bucal, sino que, además, participan de campañas de vacunación y prevención; incluso, hay niños que pudieron acceder a servicios gratuitos de salud cuando tuvieron que ser operados.

Este establecimiento plantea una respuesta efectiva ante la falta de jardines de infantes en un contexto social de extensión de la obligatoriedad escolar. Como espacio está presente, justamente, donde se observan las mayores vacancias del Estado y, en consecuencia, donde la presencia de otras ofertas privadas pagas hace más notoria la falta de políticas públicas en ayuda a las familias en situación de vulnerabilidad; queda de manera visible una discriminación de oportunidades según el origen social. En el territorio donde se encuentra el comedor, hay diversas instituciones en el mercado para quienes pueden pagar, mientras que, para los niños, niñas, niños pobres, la oportunidad de iniciar su ciclo educativo se da como una oferta de asistencialismo.

⁶⁷ Guillermo Rawson, el gran impulsor del higienismo en nuestro país, decía:

Las cuestiones de Higiene son la que han de resolver la prosperidad de nuestro país no sólo en lo físico, sino en lo moral y en lo psicológico. Es necesario difundir las nociones de la Higiene, popularizarlas, habituar a la sociedad con estas maravillas de la ciencia que han llegado a producir los fenómenos asombrosos que encontramos realizados en las grandes poblaciones del mundo. (Pigna y Pacheco)

El higienismo era una corriente de la medicina cuya mirada trascendía la enfermedad en sí misma para ocuparse de los factores ambientales que la propiciaban.

⁶⁸ Es uno de los derechos de la Convención de los derechos de los niños-las niñas. Establecido en el Tratado internacional de Derechos Humanos, 20 de noviembre de 1989.

Pareciera que, en esta institución, lo que más le preocupa al Estado es la discusión del carácter pedagógico de su propuesta, que termina siendo ocultada por el servicio “como comedor”. En ese sentido, si bien se necesita de su servicio educativo (da oportunidad a 360 niños, niñas, niños de tener una experiencia educativa en sus infancias cuyo funcionamiento tiene una parcial similitud a la gramática escolar de los jardines de infantes estatales y privados), no se legitima como oferta de escolarización de nivel inicial o como alternativa socioeducativa, se la limita solo como comedor.

Este establecimiento en clave de “alternativa pedagógica” tiene proyectos y saberes propios con potencialidad para “alterar” el funcionamiento tradicional de las ofertas en el nivel inicial. Sus propuestas educativas están contextualizadas en el territorio y en el colectivo de su comunidad, involucrando a las familias en las actividades mediante una agenda anticipada para que puedan participar con tiempo programado en talleres, eventos, reuniones y festividades propias de lo educativo de sus hijas, hijos, hijes. Sus prácticas de cuidado y educación se pueden traducir como formas de atención solidarias en las que el objetivo no es sólo darles de comer a niños, niñas, niños, sino asistirlos en sus necesidades (incluso desde la ayuda profesional de psicopedagogos u otros profesionales que concurren voluntariamente), protegerlos (propiciando un mecanismo preventivo de situaciones de abuso, violencia, abandono, etc.) y brindarles actividades educativas (coordinadas por un riguroso cronograma de horarios y distribución de espacios y materiales), mientras los adultos, adultas, adultes familiares pueden salir a trabajar. Esta concepción de una educación alternativa queda solapada detrás de la función de comedor, primando, por temor, la racionalidad de no querer la institucionalización de esta propuesta en sistema educativo⁶⁹, porque hay una fuerte creencia de que no lograrán el reconocimiento de sus particularidades como opción socioeducativa alternativa a la estatal o la privada paga⁷⁰.

⁶⁹ La institución fue varias veces censada y supervisada por diferentes actores jerárquicos de organismos de inspección de educación y desarrollo social a raíz de varios hechos que fueron noticia en los medios de comunicación sobre maltrato en guarderías, uno de los casos más notorios fue en el año 2013 en San Isidro.

⁷⁰ Es necesario aclarar que la existencia de instituciones pertenecientes a la órbita de DIEGEP no siempre son pagas. Hay instituciones de gestión social que pertenecen a DIEGEP que no cobran cuotas, solo proponen el cobro de bonos voluntarios. Estas instituciones tienen como propietarios a los municipios con sueldos subvencionados por la provincia, responden a una lógica de coparticipación Estado Municipal-Estado Provincial.

Esta disyuntiva que surge por necesidad de responder a la demanda de necesidades básicas y por una cobertura insatisfecha del nivel inicial, desde sus logros y potencialidades, puede interpelar el funcionamiento y las formas de atención educativa prototípicas del nivel inicial, porque sus acciones responden con sistematicidad (no se suspende el servicio por mal tiempo ni por paros), formalización (educación por objetivos de acuerdo a las edades y evaluación de los procesos), presenta una conformación a partir de pautas culturales fijas en el tiempo (celebraciones y encuentros con las familias instalados como formas de visibilizar internamente lo que enseñan, como “cierre de proyectos” y “efemérides”) y, también, con un equipo de trabajo estable donde las educadoras con antigüedad en el lugar, forman a las más nóveles. Sumado a esto, la institución sostiene una organización paralela para proveer a las familias encuentros con profesionales sobre la crianza, la prevención de enfermedades, la buena alimentación, etc. en encuentros esporádicos que llevan a cabo.

Se considera que, muchas veces, predominan los juicios de valor, antes que las explicaciones de los fenómenos que se observan en los espacios no escolares que hacen una labor educativa y de cuidado, se suelen evaluar las capacidades de determinados sectores sociales para realizar dicha tarea, asociándolos con espacios no preparados, improvisados y desordenados. Por el contrario, este comedor educativo realiza su labor desde una fuerte logística tanto administrativa (más de 7200 desayunos y almuerzos por mes) como educativa trabajando lo lúdico, las áreas artísticas (música, arte), educación física, y, a partir de las salas de 4 y 5 años, utilizan cuadernillos graduados para ejercitar la escritura y la lectura, con el apoyo personalizado de estudiantes voluntarias de psicopedagogía o psicología para los niños, niñas, niños que tienen dificultades.

Todo este marco educativo se da por medio de una distribución horaria estricta que incluye el desayuno y el almuerzo. El tiempo es inflexible en la organización de las actividades y en la circulación de 360 niños, niñas, niños en espacios compartidos, como el uso del comedor, sanitarios, parque, patio, pasillos y escaleras. El tiempo surge como algo implacable, ajustado a un orden sin margen de improvisaciones por la numerosa y diversa franja etaria de la población infantil que hay en un único turno. Sumado a ello, se instala en el discurso educativo una fuerte impronta de que todo

debe hacerse en condiciones higiénicas, de modo que se refuerzan los buenos hábitos de lavado de manos, higiene bucal, etc., lo que determina que la circulación de niños, niñas, niños y personal (educadoras, profesionales voluntarios, de limpieza, de cocina) se brinde con un fuerte dispositivo de control y distribución en los sitios casi cronometrado. El respeto de las educadoras por el horario propio y compartido es producto de las instrucciones de coordinación que las condicionan a actuar obedientemente ante un ordenamiento interno (evitando caer en la improvisación, impidiendo situaciones de peligro en las escaleras, parque, baños, patio, etc.) y externo (valorando la presencia de las familias al ingreso y la salida de los niños, niñas, niños, teniendo consideración por el tiempo con que cuentan cada cual; el “estar a tiempo” en el ingreso y en la salida para evitar perjudicar a quienes cuentan con tiempo ajustado por los horarios de los medios de transporte, fichaje en el trabajo, ingreso de hermanos, hermanas, hermanes a primaria, secundaria, etc.).

Al momento de interrogar sobre su labor como educadoras, hacen valoraciones identitarias, sociales y afectivas con las familias, en las que sus percepciones acerca de la calle y los peligros para los niños, las niñas, los niños se sustentan en sus propias experiencias de niñas o bien por contraste con otras experiencias vividas. En este punto, una perspectiva a considerar como distintiva del comedor educativo es el desarrollo de una propuesta educativa territorializada, que se impulsa desde una organización interna con una lógica de exigencias hacia las familias y con una labor de puertas abiertas, pero con un fuerte disciplinamiento y ordenamiento en el personal voluntario que permanece estable a lo largo de los años. Esto presenta una gran contradicción: ¿por qué, si son voluntarias, aceptan tantas exigencias? Se puede considerar que el disciplinamiento está ligado con la espiritualidad de una misión de educar o bien con la oportunidad de muchas mujeres (que offician el rol de educadoras) con vidas vulnerables, las cuales han tenido infancias frágiles, delicadas, de encontrar en este lugar la oportunidad de superar lo vivido, sintiéndose útiles y necesarias para prevenir en niñas, niños, niños situaciones de abuso, violencia intrafamiliar o ausencias de la familia en el cuidado y protección. En el análisis de los registros, las educadoras se constituyen, de esta manera en mediadoras, agentes valiosas en la configuración de sentidos sobre la educación, el cuidado y, sobre todo, la protección infantil en esta comunidad.

Las educadoras, al pertenecer al mismo contexto social, entienden los padecimientos y necesidades de las familias, la propia individuación identificada en la individuación de otros permite superar la inacción para constituirse en un colectivo con fuertes interacciones, con el deseo de concretar y alcanzar lo que se les niega. En otras palabras, metafóricamente, podemos decir que “el poder reconocerse en el espejo propio y en la imagen de una persona en ese u otro espejo, permite a la persona que se registra a conciencia, a desprenderse de la individualización. La individualización es aprendida para competir desde el mercado de consumo, la cual no permite actuar porque cuando no hay logros, socaba en el individuo que es su culpa”. Las educadoras-coordinadoras, para las familias “culposas”, se constituyen en agentes mediadores para acceder a aquellos derechos perdidos.

Por otro lado, las coordinadoras del comedor se constituyen en portavoces significativas de las familias, para el intercambio de pareceres y de recomendaciones sobre la crianza y la socialización infantil (indicaciones en tono de exigencias sobre acciones de ordenamiento en el hogar: sobre cuándo y cómo deben realizarse el descanso, la alimentación, la higiene, el esparcimiento, las demostraciones de afecto, etc.) que se ponen en juego en los ámbitos domésticos de la vida de los niños, las niñas y los niños. En esta producción de nociones sobre la crianza y la educación infantil priman los valores católicos respecto a lo que significa “un niño bien cuidado”⁷¹, la estabilidad en el tiempo de su labor hace que sean resonantes en el barrio, reconociendo que la familia, que logra formar parte del proyecto, accede, al mismo tiempo, a la distribución de beneficios de tipo compensatorio⁷² cuando lo necesita.

Dichas orientaciones sobre el cuidado y la crianza, destinadas a los sujetos adultos vinculados a los niños, niñas, niños, tratan de implementarlas activamente en su cotidianidad doméstica, las hacen propias, las ponen en práctica y las resignifican transmitiéndolas a otras familias (familias nuevas escuchan a las familias que ya conocen el funcionamiento del comedor). Queda latente, en este análisis, que las

⁷¹ Valores transmitidos por la Iglesia a las clases medias y económicamente favorecidas en nuestro país, este discurso es legitimado por quienes coordinan el comedor y por el ámbito empresarial que dona recursos.

⁷² Se dice “compensatorio” porque las familias que respetan la lógica del comedor educativo pueden acceder a otros beneficios cuando lo requieren por una real necesidad: desde bolsones de alimentos con productos de limpieza y de higiene personal o acceder, los adultos, a puestos de trabajo o capacitaciones en oficios, etc.

creencias que rodean las prácticas de crianza en la privacidad de sus hogares son producto de las interacciones y relaciones del colectivo promovido por la institución que se brindan como indicaciones, pero también como exigencias, hasta que se instalan como propias. Estas exigencias son monitoreadas por la institución observando e indagando en el propio niño, niña, niño como parte de un proceso de transformación de hábitos y modos de un mal cuidado familiar, por ejemplo.

Para la institución, “esto” es producto del desconocimiento o de la reproducción de los modos por haber sido criados de esa forma. Este reconocimiento plantea que en el comedor las prácticas de crianza y educación de las familias no se dan como hechos ajenos a su labor, en términos a-relacionales, sin historicidad, por el contrario, hay un vínculo establecido por demandas mutuas (familia-comedor) desde donde se promueven iniciativas y acciones que terminan en acuerdos sobre cómo es la construcción de límites en la crianza consolidando un mismo discurso, tanto en el hogar como en el comedor. Es necesario aclarar que los acuerdos no determinan prácticas de crianzas homogéneas y fijas en el interior de las familias, los sentidos construidos se adaptan y se ajustan a las experiencias y posibilidades de los adultos, adultas, adultes responsables de los niños, niñas, niños.

Otra cuestión a detectar es que la existencia de este establecimiento permitió que las mujeres-mamás puedan dejar a sus hijos, hijas, hijes con seguridad, ya que, contando con la regularidad del funcionamiento como comedor, pueden acceder a trabajos en espacios formales, considerando la posibilidad de cumplir con horarios y turnos. El comedor, al estar siempre abierto y contar con personal estable, permite, de alguna manera, generar condiciones de equidad entre géneros, no solo salen a trabajar los hombres de las familias, sino que se les brinda la oportunidad a las mujeres de tener autonomía económica y no quedar en el círculo de reproducción de su posición subordinada, además de permitir quebrar, en cierta medida, el círculo de la pobreza.

Las limitadas posibilidades de vida material de los grupos familiares que dejan a sus hijos, hijas, hijes en este establecimiento les imposibilita al acceso a un conjunto de derechos en el cuidado infantil, como lo es el acceso a la salud, a la alimentación, a la educación formal, al esparcimiento, a la vestimenta, etc. La comunidad reconoce que este espacio suele ser mediador para que los niños, niñas, niños puedan tener

estas oportunidades: alimentarse, aprender, realizar experiencias educativas (como excursiones o visitas a Temaikèn), acceder a una buena vestimenta, contar con dispositivos de salud (acceder a las campañas de revisión pediátrica, de vacunación, oftalmológicas, odontológicas, promovidas desde el municipio o por organismos no gubernamentales que se ofrecen o se solicitan, etc.). Además se registra que el tener acceso al comedor les permite a los adultos, adultas, adultes de las familias de los niños, niñas, niños tener la posibilidad de proyectarse como trabajadores formales evitando los trabajos transitorios, como las “changas”⁷³ o el “cartoneo”⁷⁴ para su posterior venta, los cuales, muchas veces, realizan ayudados por sus hijos, hijas, hijes; en su gran mayoría, las familias son receptoras de subsidios de programas estatales⁷⁵ de asistencia promovidos a nivel nacional y provincial. Desde el comedor educativo se trata de alentarlos a conseguir un trabajo estable, en el turno en el que funciona la institución, para progresar económicamente, por ello es que insisten con la regular asistencia de sus hijos, hijas, hijes, ya que no se suspenden las actividades por ningún motivo.

También se revela que hay una discordancia entre el fortalecimiento de los lazos comunitarios que generan y las exigencias a las familias para continuar las acciones educativas que brindan. Queda expuesto en este escrito que la construcción de su proyecto educativo se adecúa a los tiempos y necesidades de los grupos familiares, ampliando sus espacios de participación institucional aún en cuestiones notablemente pedagógicas, pero también se reconoce que el comedor exige a las familias una progresiva transformación cuando se detecta cierto abandono en sus hijos, hijas, hijes. Esas exigencias se dan mediante reuniones que realizan las coordinadoras con los adultos, adultas, adultes en privado, en las que la insistencia en las conversaciones y la necesidad que tienen de concurrir al comedor determinan la negociación.

La conformación de equipos de trabajo de educadoras/“trabajadoras no docentes” de la propia comunidad contribuye, con su propia experiencia y conocimiento del territorio, al desarrollo de una propuesta educativa que combina el cuidado, la asistencia y la enseñanza, que se convierten en tareas complementarias

⁷³ “Changas” por cuenta propia ligados con la albañilería, plomería y arreglos en general

⁷⁴ “Cartoneo” recolección de plástico, papel, cartones generalmente recogido en la vía pública

⁷⁵ Plan Jefe y Jefa de Hogar Desocupados y, a nivel provincial, Plan Más Vida.

de sus prácticas educativas. Sin embargo, un factor central de la disputa en el proceso de oficialización de su labor es el cuestionamiento de la “idoneidad” de las educadoras, que aparece, al mismo tiempo, como uno de los principales rasgos que distinguen a esta experiencia respecto de la oferta de jardines de infantes. Esta discusión se da en la agenda política del nivel inicial que confronta desde una posición que sostiene que la atención a los niños, niñas, niños más pequeños requiere de una formación inicial cada vez más compleja y multidisciplinar, en función del impacto que tiene la educación temprana en la trayectoria escolar futura. En este sentido, las diferentes políticas (de los ministerios de Provincia, Nación) siempre tienen la intención de regularizar, de diversos modos, el trabajo de las educadoras, estableciendo requisitos respecto del perfil requerido, la trayectoria formativa, sus derechos y obligaciones, las condiciones de remuneración y los mecanismos de acceso al cargo. Pero esta intención expone al mismo tiempo una serie de tensiones en cuatro cuestiones:

- 1) la formación requerida y/o los saberes legitimados para ser docente de nivel inicial, ya que el trabajo sería con infancias y familias, dista mucho de los esperables y debería ser prioridad contextualizar la enseñanza;
- 2) los criterios de selección en los proyectos pertinentes a trabajar con la comunidad con la característica de una propuesta más integral y territorial;
- 3) los márgenes de autonomía o no, que deben conservar las instituciones para actuar ante emergentes, con acciones concretas alejadas de lo burocrático;
- 4) el reconocimiento de los derechos laborales que corresponden a las educadoras como trabajadoras de la educación, porque ya no serían, en este caso, voluntarias; en este sentido se retoma la discusión respecto de la cuestión pedagógica de estos espacios y la centralidad que adquiere el perfil de las educadoras en dichos proyectos.

Otra inquietud que surge es acerca de cómo se podría acreditar esta experiencia, reconociendo las modalidades de su trabajo, los saberes y los recorridos en clave de potencia, superando los desconocimientos, las desconfianzas y los prejuicios generados al ser comparadas con otros espacios educativos, como los jardines de infantes, que si bien tienen algunos rasgos similares su lógica de funcionamiento es distinta.

La oficialización del comedor como un proyecto socioeducativo, con escasa vinculación con las políticas específicas del nivel inicial, expondría, aún más, que solo la función educativa es la prioridad de los jardines de infantes. Pareciera que hay una diferenciación irreconciliable entre “lo comunitario” y/o el cuidado con lo pedagógico, que se refuerzan cuando se trata de analizar esta institución. Aún cuesta evitar comparaciones pensando que lo que se hace, se hace para, de alguna manera, evitar reproducir las desigualdades entre las infancias por su origen social y su destino escolar.

El recorrido de este trabajo da cuenta de una “infancia educada” legitimada, correspondida por el nivel inicial de la cartera educativa, y otra “infancia asistida”, destinada a cubrir sus necesidades con la óptica de las políticas de Desarrollo Social o con Políticas Socioeducativas. Cuando queda una vacancia estatal que no logra abordar infancias con derechos vulnerados, se termina profundizando, aún más, la fragmentación de los servicios educativos y de cuidado según la condición social de los niños, las niñas, les niños. Por un lado, el Estado cuestiona a estos espacios sin regularización, sin normativa a la que se ajusten, y por otro lado, requiere de su existencia para cubrir necesidades básicas y el acceso de niños, niñas y niños a un similar formato de jardín de infantes, pero sin llegar a serlo.

Esta fragmentación que termina discriminando a niñas, niños, niños según como sea su primera experiencia educativa, querrá ser siempre superada para avanzar hacia horizontes de mayor igualdad, pero también plantea el siguiente interrogante: ¿supone equilibrar la oferta u homogeneizarla? Se suman también otras inquietudes: ¿cómo se propondría un único proyecto educativo en común sin reconocer las especificidades de propuestas educativas alternativas como las de esta institución?; ¿cómo se reconocerían sus cualidades democráticas en función de brindar acceso gratuito, sin ser criticadas por desarrollar singulares acciones que pudieran, tal vez, interpelar al sistema educativo?; ¿cómo se lograría consolidar una propuesta como la de este comedor educativo cuyo colectivo la sostiene y su comunidad la entiende? Su institucionalización, llevando a este comedor a pertenecer a un área específica, ya sea dependiendo de un programa socioeducativo o adaptándose a una modalidad de gestión para la educación comunitaria, paralela a la estatal y a la privada, no parecería contribuir en este sentido, sino que, más bien,

estaría reforzando la consolidación de ofertas fragmentadas que no podrían ser consideradas, por falta de legitimidad, desde el propio Estado.

La posibilidad de garantizar el derecho a la educación en las primeras infancias requiere necesariamente de la construcción de políticas públicas más democráticas que garanticen la igualdad entre los sujetos, buscando dispositivos que alienten tanto en términos de propósitos como de alcances y recursos, la existencia de estas instituciones de participación comunitaria. El funcionamiento del comedor educativo expone particularidades que configuran formas, modos y tradiciones con las que se identifican las familias y que son concebidas no sólo como formas de educar o en términos de cuidados, sino que las consideran como verdaderos procesos pedagógicos colectivos que se articulan por la materialización de otro conjunto de derechos, como que el niño, niña, niñe no fracase en primaria por no tener una experiencia previa parecida a un jardín de infantes; las familias no quieren que sus hijos, hijas, hijes experimenten el fracaso escolar.

Al mismo tiempo, se ponen en evidencia las limitaciones de los procesos democratizadores que se instalan en el discurso político actual sobre primeras infancias, ya que no todos pueden acceder a los jardines de infantes a pesar de que se impone la idea de que asignar recursos a las niñas, niños, niñes se considera una de las inversiones más convenientes que puedan hacerse a largo tiempo. Pues la financiación de políticas para las primeras infancias no es solo necesaria y justificada desde un pensamiento moral, sino también desde un rasgo económico, porque cuanto más temprana es la inversión en capital humano, mayores son sus retornos económicos en el territorio⁷⁶. Sin embargo, en la actualidad se observa una lógica competitiva discriminatoria entre “los que están adentro” de una institución legítima (jardines de infantes estatales y privados) y “los que están afuera”. Aún queda el desafío de pensar y construir un conjunto de políticas para que instituciones como este comedor educativo puedan considerarse instituciones alternativas con igual reconocimiento que las escolares.

Las comunidades deberían poder elegir libremente el acceso a instituciones que respeten sus ideas colectivas, más aún, cuando no siempre son tenidas en cuenta

⁷⁶ Según estimaciones realizadas por UNICEF, por cada dólar invertido en políticas de desarrollo infantil temprano de calidad existe un retorno de hasta 17 dólares (Artículo publicado en *El Economista* el 6 de enero de 2014).

desde otros ámbitos, incluso desde el escolar. También es necesario poner en valor el trabajo de las educadoras que brindan desde su hacer a 360 niños, niñas, niños y sus familias la oportunidad de tener una experiencia de escolarización antes de llegar al nivel primario.

En el 2020, en situación de pandemia, con el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, este comedor entrega, dentro de sus posibilidades, bolsones y cuadernillos didácticos y sostiene el vínculo entre educadoras y familias mediante redes sociales y comunicaciones telefónicas. Continúan su labor con muchos más obstáculos, pero con la esperanza de que en algún momento puedan volver a tener presencia regular en su comunidad. Saben que son la única oportunidad para que muchos niños, niñas, niños accedan a una experiencia en educación infantil antes de ingresar al nivel primario.

En estos tiempos tan complejos, la existencia de espacios como este comedor educativo permite comprender la relevancia del rol de las educadoras en contextos de vulnerabilidad, en los que su compromiso interpela al propio sistema educativo, desafiándolo a encontrar nuevos caminos que lo conduzcan a reflexionar sobre la idea de que el origen social de un niño, niña, niño y su trayecto de experiencias previas (formales o no formales) hacia la primaria no deben ser consideradas como condicionantes hacia su proyección futura como alumno, alumna, alumne.

No se trataría, entonces, de tener derecho a iguales experiencias dignas de cuidado y educación, sino de tener igual derecho a experiencias diferentes dignas de cuidado y educación.

Este trabajo permite, entonces, considerar que ninguna política pública podrá ser viable en la sociedad si no se proyecta desde una perspectiva de respeto por las infancias, concibiendo al niño, niña, niño como actual y futuro ciudadano, ciudadana, ciudadane. Al mismo tiempo, urge proyectar la igualdad de las mujeres como factor-matriz en cualquier plan de resolución, ya sea de conflictos sociales, económicos o políticos. Por lo tanto, si no hay una verdadera decisión para alcanzar soluciones reales abordando la perspectiva de infancias y la perspectiva de mujeres (géneros y diversidad) en situaciones de vida con derechos vulnerados, como los que aquí se presentan en la población infantil y en las propias mujeres como responsables

de su crianza (sean éstas educadoras, mamás o mujeres a cargo de niñas, niños, niñas), se hace muy difícil hacer frente a la desigualdad y proyectarnos como una sociedad más justa.

Referencias

- Araujo, M., López Boo, F. y Puyana, J. (2013). *Panorama sobre los servicios de desarrollo infantil en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Barnet, S. y Ackerman, D. J. (2006). Costs, Benefits, and Long-Term Effects of Early Care and Education Programs: Recommendations and Cautions for Community Developers. *Community Development* 37(2), 86-100.
- Bellei, C. (coord.). (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Bráncoli, J. (dir.). (2010). *Donde hay una necesidad, nace una organización. Surgimiento y transformaciones de las asociaciones populares urbanas*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS. Recuperado de <http://programadecapacitacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/95/2020/09/Donde-hay-una-necesidad-nace-una-organizaci%C3%B3n-2da-Ed.pdf>
- Cámara Nacional de Apelaciones en lo Criminal y Correccional, Tribunales de Menores. (1922). [MP. Ernesto Nelson]
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En S. Carli (comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- Carli, S. (2000). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Casas, F. (1998). *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.

- Castel, R., Kessler, G., Merklen, D. y Murard, N. (2013). *Individuación, precariedad, inseguridad ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires: Paidós.
- Castillo Carbonell, M. (2013). La aportación de los educadores y educadoras sociales a la escuela: Nuevas competencias, nuevas posibilidades. *Revista de Educación Social*, 16, 1–11. Recuperado de: http://www.eduso.net/res/pdf/16/aporescu_res_16_.pdf
- Chaves, M., Fuentes, S., Vecino, L. (2017). *Experiencias juveniles de la desigualdad, Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20171218041618/Experiencias_juveniles_de_la_desigualdad.pdf
- CNE (1948). *Educación Común en la capital, provincias y territorios nacionales año 1946*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de Consejo N. de Educación.
- Colom Cañellas, A. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, (338), 9–22. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re338/re338_03.pdf
- Congreso de la Nación Argentina. (14 de abril de 1993). Ley Federal de Educación. [Ley 24.195].
- Congreso de la Nación Argentina. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. [Ley 26.206].
- Congreso de la Nación Argentina. (1902). Ley de Residencia de Extranjeros. [Ley 4.144]. (bibliografía complementaria)
- Congreso de la Nación Argentina. (1919). Ley de Patronato de Menores. [Ley 10.903].
- Congreso de la Nación Argentina. (24 de abril de 2007). Ley de Centros de Desarrollo Infantil. [Ley 26.233].

Congreso de la Nación Argentina. (28 de marzo de 2007). Ley de Centros de Desarrollo Infantil. [Ley 26.233].

Congreso de la Nación Argentina. (29 de noviembre de 1973). Ley de Protección del menor y la familia. [Ley 20.582].

Congreso de la Nación Argentina. (3 de diciembre de 2014). Declaración como Obligatoria la educación inicial para niños/as de cuatro (4) años en el sistema educativo nacional. [Ley 27.045].

Congreso de la Nación Argentina. (8 de julio de 1884). Ley de Educación común, gratuita y obligatoria. [Ley 1420].

Danani, C. (2008). América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad. *Ciências Sociais Unisinos*, 44(1), 39–48.

Díaz Langou, G., de León, G., Florito, J., Caro Sachetti, F., Biondi Rodríguez, A. y Karczmarczyk, M. (2019). *El género del trabajo. Entre la casa, el sueldo y los derechos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CIPPEC.

Diker, G. (2001). *Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: «Principales tendencias»*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://es.slideshare.net/holababe80/diker-organizacin-y-perspectivas-de-la>

Douglas, J. (comp.) (1970). *Deviance and Reponsibility: The Social Construction of Moral Meanings*. Basic Books: New York.

Entrevista a Verona Batiuk, especialista en educación infantil de la OEI. (9 de septiembre de 2017). *Otras Voces en la Educación*. Recuperado de <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/242809>

Esparza, A. y Petrolí, A. (1983). *La adaptación en el Jardín de Infantes. Nuestra experiencia*. Buenos Aires: Industria Gráfica del Libro.

- Esping–Andersen, G. (1993). *Los tres mundos del estado de bienestar*. Valencia: Edicions Alfons El Magnánin Institució Valenciana.
- Esquivel, V., Faur, E. y Jelin, E. (eds.). (2012). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. Argentina: IDES, UNFPA, UNICEF.
- Fairstein, G. (2017). Relación con las familias en la educación infantil: todo depende del cristal con que se mire. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, (11), 25–48. Recuperado de <http://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/download/3641/3279>
- Faur, E. (2009). *Organización social del cuidado infantil en la Ciudad de Buenos Aires: el rol de las instituciones públicas y privadas 2005 – 2008* (tesis de doctorado). FLACSO, Sede Académica Argentina, Buenos Aires. Recuperado de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/7827>
- Faur, E. (2015). El maternalismo en su laberinto. Políticas sociales y de cuidado infantil en Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, (7), 45-61.
- Faur, E. (agosto de 2015). ¿Cuidar o educar? Dilemas del Nivel Inicial. *Encrucijadas de la educación infantil: entre el cuidar y el enseñar*. Conferencia llevada a cabo en FLACSO, Buenos Aires.
- Fernández Pais, M. (2015). Apuntes en torno a la renovación de la educación inicial a mediados del siglo XX. *Archivos de Ciencias de la Educación*, (9). Recuperado de <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos09a06>.
- Fleury, S. (2006). *Democracia, Ciudadanía y Políticas Sociales Salud Colectiva*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Franganillo, V. (comp.) (2012). *Educación desde la cuna para todos y todas*. Buenos Aires: UNSAM. Recuperado de <https://www.observatoriosocial.com.ar/images/blog/franganillo.pdf>

Fuentes, S. (2015). *Educación y sociabilidad en las elites de Buenos Aires* (tesis de doctorado). Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires.

Fundación C&A. *Prácticas y experiencias educativas en jardines comunitarios*. s/d.

Gluz, N., Karolinski, M. y Rodríguez Moyano, I. (2013). *Políticas sociales y democratización de la educación: sentidos sobre la inclusión escolar de la primera infancia a partir de la implementación de la AUH en la provincia de Buenos Aires (2009-2013)*. Buenos Aires: CLACSO.

Golbert, L. (2010). *De la Sociedad de Beneficencia a los Derechos Sociales*. Argentina: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

Graham, M. (2014). *Derecho de las Familias, Infancia y adolescencia. Una mirada crítica y contemporánea*. Buenos Aires: Editorial del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.

Grugel, J. y Peruzzotti, E. (2007). Claiming Rights Under Global Governance: Children's Rights in Argentina. *Global Governance* 13(2), 199–216. <http://dx.doi.org/10.2307/27800654>

Karoly, L. A., Greenwood, P.W., Everingham, S. S., Houbé, J., Kilburn, M. R., Rydell, C. P., ... Chiesa, J. (1998). *Investing in Our Children: What We Know and Don't Know about the Costs and Benefits of Early Childhood Interventions*. California: The RAND Corporation.

Kessler, G., Svampa, M. y González Bombal, I. (Coords.). (2010). *Reconfiguraciones del mundo popular: El Conurbano Bonaerense en la postconvertibilidad*. Buenos Aires: Prometeo.

Kochen, G. (2013). *Aportes conceptuales y experiencias relevantes sobre educación en la primera infancia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto

Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4545/Aportes%20conceptuales%20y%20experiencias%20relevantes%20sobre%20educaci%C3%B3n%20en%20la%20primera%20infancia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Llobet, V., Litichever, C. y Magistris, G. (2012). La construcción del “beneficiario” en los programas sociales dirigidos a niñas, niños y adolescentes en el área metropolitana bonaerense. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica*, (138), 77-92. Recuperado de: <https://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS138/06LLOBET.pdf>

Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad*. Madrid: Trotta.

Machain, J.; Avila Testa, C. y Vénere, J. (2009). Patronato, prácticas y discursos persistentes en la etapa de la protección integral de niños/as y adolescentes. En C. Villagrasa Alcaide e I. Ravetllat (coords.), *Por los derechos de la infancia y de la adolescencia: un compromiso mundial desde el derecho de participación en el XX aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño* (pp. 1611–1635). España: Editorial Bosch.

Malajovich, A. (agosto de 2015). Algunas discusiones que nos debemos en el Nivel Inicial. *Encrucijadas de la educación infantil: entre el cuidar y el enseñar*. Conferencia llevada a cabo en FLACSO, Buenos Aires.

Marco de Acción de Dakar (abril de 2000). Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. *Foro Mundial sobre la Educación*, Dakar, Senegal.

Marco Navarro, F. (2014). *Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina. Igualdad para hoy y para mañana*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Mazzola, R. (2012) *Nuevo Paradigma. La Asignación Universal por Hijo en la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.

- Medina Ortiz, M. (2015). El cuidado infantil: limitaciones públicas, problematizaciones actuales y aportes desde un enfoque de derechos. En CLACSO, *Serie Documentos de Trabajo, Red de Posgrados n°54*. Buenos Aires: CLACSO.
- Merklen, D. (2004/2005). Sobre la base territorial la movilización popular y sobre sus huellas en la acción. *Laboratorio. Estudios sobre cambio estructural y desigualdad social*, (16), 46–53. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20120626022503/lavbo16.pdf>
- Merklen, D. (2010). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática. (Argentina 1983–2003)*. Buenos Aires: Gorla.
- Ministerio de Cultura y Educación (1977). *Subversión en el ámbito educativo. (Conozcamos a nuestro enemigo)*. Buenos Aires: Talleres gráficos del Ministerio de Cultura y Educación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003637.pdf>
- Myers, R. G. (1995). La educación preescolar en América Latina: el Estado de la práctica. Santiago de Chile: PREAL.
- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir. *Revista Iberoamericana de Educación*, (33), 17-35. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie33a01.PDF>
- ONU (2014). *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*. México: UNICEF.
- Ospina López, A. (1990). *Escuela e higiene*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Pautassi, L. y Zibecchi, C. (2010). *La provisión de cuidado y la superación de la pobreza infantil. Programas de transferencias condicionadas en Argentina y el papel de las organizaciones sociales y comunitarias*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas. Recuperado de:

http://www.derecho.uba.ar/investigacion/investigadores/publicaciones/pautassi-la_provision_de_cuidado.pdf

- Peralta, M. V. y Fujimoto Gómez, G. (1998). *La Atención integral de la la primera infancia en América Latina: Ejes centrales y los desafíos para el siglo XX*. Santiago de Chile: OEA.
- Piedra Guillén, N. (2004). Relaciones de poder: leyendo a Foucault desde la perspectiva de género. *Revista de Ciencias Sociales*, IV(106), 123–141.
- Pineau, P. (2006). Impactos de un asueto educacional: las políticas educativas de la dictadura (1976-1983). En P. Pineau, M. Mariño, N. Arata y B. Mercado, *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Poder Legislativo de la Provincia de Buenos Aires. (9 de noviembre de 1946). Ley Creación de Jardines de infantes a cargo de la Dirección de Escuelas (Ley Simini). [Ley 5096].
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885 – 1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Redondo, P. (2012). Políticas en debate, la atención educativa de la primera infancia en la Argentina. *Propuesta Educativa* (37), 6–16.
- Repetto, F. (2009). La historia reciente de la política social argentina: ¿es posible la redistribución? Programa de Protección Social del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). *Londrina* 12(1), 89–121.
- Robles Salgado, F. (2005). Contramodernidad y Desigualdad Social: Individualización e individuación, inclusión/exclusión y construcción de identidad. La necesidad de una sociología de la exclusión. *MAD*, (12), 27-57. doi:10.5354/0718-0527.2011.13939

- Rockwell, E. (1996). Keys to Appropriation: Rural Schools in Mexico. En B. Levinson, D. Foley y D. Holland (eds.). *The Cultural Production of the Educated Person*. Albany: State University of New York Press.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez Villoldo, I., Cabado, G. y Demarco, F. (2017). *La construcción de la identidad del nivel Inicial en la Ciudad de Buenos Aires. Un abordaje a partir de la metodología de historia oral*. Agosto 2017. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UEICEE. Recuperado de https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2017_ueicee_construccion_de_identidad_nivel_inicial.pdf
- Rosemberg, F. (2009). La deuda latinoamericana con respecto a los niños y niñas menores de seis años. En M. C. Torrado Pacheco y F. Rosemberg (eds.), *Retos para las políticas públicas de primera infancia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rozengardt, A. (2014). *Estudio sobre el rol de los servicios no formales de cuidado y educación de la primera infancia como dispositivos de inclusión social: propuesta de una matriz de valoración del papel de los espacios no formales de cuidado y educación de la primera infancia en la realización de los derechos humanos de las niñas y los niños* (tesis de maestría). FLACSO, Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- San Martín de Duprat, H., Wolodarsky Estrín, S. y Malajovich, A. (1984). *Hacia el jardín maternal. Dilemas y propuestas*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Santillán, L. (2010). Las configuraciones sociales de la crianza en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 921–932. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140326015717/art.LauraSantillan.pdf>

- Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.
- Santillán, L. (2017). ¿Quiénes educan a los chicos? Una mirada desde la antropología sobre el cuidado, la enseñanza y la educación. En: P. Redondo y E. Antelo (Eds.), *Encrucijadas de la educación infantil: entre el cuidar y el enseñar* (pp. 17–35). Rosario: Homo Sapiens. 17-35. Recuperado de https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2017/08/encrucijadas_antelo-redondo.pdf
- Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.
- Simón, N. A., Ponce, R. E. y Encabo A. M. (2017). *Apuntes de historia y política del Nivel Inicial*. Buenos Aires: EdUNLu.
- Stagno, L. (2009). Reeducción e ideas punitivas asociadas a la minoridad (1933-1943). *Propuesta Educativa*, 31, 109–117.
- Steimberg, C. y Giacometti, C. (2019). Notas sobre la evolución reciente del nivel inicial: cobertura, matrícula y oferta. En C. Steimberg y C. Giacometti, *Mapa de la educación inicial en Argentina*. Buenos Aires: UNICEF-CIPPEC.
- Svampa, M. (2005a). Ciudadanía, estado y globalización Una mirada desde la Argentina contemporánea. En J. Nun (comp.), *Nación, Cultura y Política*. Buenos Aires: Gedisa. Recuperado de <http://www.maristellasvampa.net/archivos/ensayo14.pdf>
- Svampa, M. (2005b). *La sociedad excluyente. La argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983), *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976- 1982*. Buenos Aires: FLACSO.

- Tezanos, J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva,
- Torres, R. M. (octubre de 2001). Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona Forum 2004: Barcelona.
- Waldman, L. (2009). Modalidades alternativas de educación inicial. Buenos Aires: Inédito.
- Waldman, L. y Cardarelli, G. (2010). *Atención de la primera infancia: políticas, prácticas y programas. Educación inicial y primera infancia*. Buenos Aires: FLACSO.
- Zibecchi, C. y Mouriño, C. (2012). Provisión de cuidado y satisfacción de necesidades alimentarias. Un abordaje desde las estrategias desplegadas por las familias, el ámbito comunitario y los dispositivos de intervención estatal. En L. Pautassi y C. Zibecchi (comps.), *Respuestas Estatales en torno a la Alimentación y al Cuidado. Los casos de los Programas de Transferencia Condicionada de Ingreso y el Plan de Seguridad Alimentaria en Argentina*. Buenos Aires: Grupo DSPP.

Bibliografía

Congreso de la Nación Argentina. (03 de diciembre de 2014). Ley de Educación Inicial. [Ley 27.045].

Congreso de la Nación Argentina. (28 de septiembre de 2005). Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. [Ley 26.061].

Convención sobre los Derechos del Niño. Artículo 1°. 30 de septiembre de 1990.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

León XIII. Carta encíclica. Rerum Novarum. 15 de mayo de 1891.

Pigna, F. y Pacheco, M. (s.f.). *Guillermo Rawson, el padre del higienismo en la Argentina*. Recuperado de: <https://www.elhistoriador.com.ar/guillermo-rawson-el-padre-del-higienismo-en-la-argentina/>

Repetto, F. (6 de enero de 2014). Priorizar la primera infancia. *El Economista*. Recuperado de <https://eleconomista.com.ar/2014-01-priorizar-la-primera-infancia/#:~:text=Tal%20como%20se%20B1ala%20UNICEF%2C%20por,c%20ADrculo%20intergeneracional%20de%20la%20pobreza.>

Santillán, L. (2013). Entre la ayuda y el "desligamiento": prácticas y regulaciones cotidianas sobre las familias y el cuidado infantil en barrios populares del Gran Buenos Aires. Aportes desde la etnografía. *Civitas*, 3(2), 326–345.