

# FAMILIAS, COMUNIDADES Y LA DEMANDA POR EL JARDÍN DE INFANTES

por **LAURA SANTILLÁN**. *Doctora en Antropología Social y Lic. en Ciencias Antropológicas por la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigadora en el CONICET y en el Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA). Docente en el Departamento de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA). Profesora Titular en la Universidad Nacional de José C. Paz. Publicó: “¿Quiénes educan a los chicos? Infancia, trayectorias educativas y desigualdad” (Ed. Biblos, 2012). Además, publicó diversos artículos en revistas científicas, nacionales y extranjeras, sobre la problemática de la educación, la infancia y la desigualdad*



EN BARRIOS UBICADOS EN LOS MÁRGENES DE LOS CENTROS DISTRITALES, HOMBRES Y MUJERES SE MOVILIZAN PARA CUBRIR LAS FALTAS DE LA COBERTURA ESTATAL EN EL NIVEL INICIAL Y, EN MUCHOS CASOS, IMPULSAN CON DIVERSO ÉXITO LA CREACIÓN DE NUEVAS INSTITUCIONES. CON DISTINTAS EXPECTATIVAS Y UN FUERTE ARRAIGO EN EL TERRITORIO, ESTAS EXPERIENCIAS SE ENFRENTAN A UN ESCENARIO COMPLEJO CON LA PUESTA EN MARCHA DEL PLAN NACIONAL DE PRIMERA INFANCIA, EN ABRIL DE 2016.



**L**a cinta de inauguración con colores patrios ondeaba movida por una brisa fresca en esa nublada mañana con clima otoñal, atravesando la puerta de doble hoja del edificio emplazado sobre el basural a cielo abierto. Desde hacía semanas, generaba gran expectativa entre los sufridos pobladores de este sector de la conurbación bonaerense, también por parte de las educadoras recientemente designadas, pero sobre todo en la secretaria responsable del establecimiento, la prometida asistencia de dirigencia municipal, provincial y hasta la presencia de altas autoridades nacionales. Los vecinos fueron llegando desde muy temprano, amontonándose frente al escenario montado sobre la reciente plaza por obreros comunales, donde, en medio de dos columnas de parlantes, se contaban una docena de sillas plásticas, ubicadas en línea detrás del atril donde estaba dispuesto un micrófono.

Luego de una larga espera, arribaron todos los funcionarios y fueron ocupando los sitios asignados. Tomó la palabra el director de prensa del municipio para officiar de presentador de los oradores, quienes fueron hablando regidos por un protocolar orden jerárquico. Bajo nubarrones amenazantes de lluvia, los asistentes permanecían de pie escuchando con atención al jefe del gobierno distrital: *"...un jardín que es una gran herramienta para esta inclusión social"*. Del mismo modo, esperarían atentos los discursos siguientes: *"...Estamos seguros de que para que los chicos digan presente primero tiene que decir presente el Estado y con esta obra el gobierno nacional, provincial y municipal dijo presente"*, señalaba en su discurso el gobernador provincial. Por más que para los asistentes fuese un día de fiesta, los vecinos –sobre todo los miembros de la comisión pro creación del jardín– lo sentían como un triunfo propio. En tantos años de lucha, los miembros fundadores habían tenido que elevar diversas notas al Consejo Escolar, peticiones al Estado municipal, provincial y nacional para que se concretara la compra del terreno y la construcción

del edificio, hasta realizaron un censo para demostrar que la población infantil se había incrementado. Tuvieron que sortear varios inconvenientes para que aquella demanda iniciada por los pobladores, siempre acompañados por los docentes del Jardín más antiguo del barrio, esa mañana del sábado 20 de septiembre, finalmente se hiciera realidad y por fin quedara inaugurado el anhelado Jardín de Infantes en el sector más interno del barrio.



## Grupos familiares y demandas por el Jardín de Infantes, en contextos de desigualdad social

En la Argentina, la educación escolarizada, legitimada tempranamente como política de Estado con la Ley 1.420, se instituye como derecho y abre así un largo proceso en el cual distintos sectores sociales –y, de manera muy particular, las clases populares– pujarán por su participación e integración. Es importante recordar que, ya en los comienzos del sistema centralizado de enseñanza, en los contextos rurales y urbanos, junto con un estado educador hubo comunidades, pobladores y familias que fueron –y aún lo son– agentes activos en la construcción de la demanda por la educación formal. En los márgenes de los centros urbanos, para citar lo como ejemplo, el anhelo por la educación contó con el fuerte protagonismo de hombres y mujeres, obreros y trabajadores no calificados que, con el firme deseo de transformar su zona de residencia en un lugar “digno” donde vivir, se organizaron para la obtención de un conjunto de servicios y bienes colectivos, entre los cuales se destaca especialmente el levantamiento de escuelas.

El Nivel Inicial, como bien señalan los especialistas de la historia de la educación, fue concebido tempranamente en nuestro país a fin de que se constituyese en un espacio escolar novedoso y con rasgos propios. En cuanto a su cobertura, la

referencia en la Ley 1.420, que ciñe la creación de secciones de “jardín de infantes” sólo en aquellas ciudades en donde sea posible dotarlas con solvencia, fomentó una primera definición de los jardines, declarándolos instituciones urbanas y destinadas para los hijos de las elites. A mediados del siglo XX, tras transitar un largo camino cargado de oposiciones y cuestionamientos, la oferta de establecimientos reservados a jardines de infantes se ampliaría, de la mano del Estado de bienestar y la gestión del gobierno peronista a partir de 1945. A la vez, y como producto de las innovaciones pedagógicas ocurridas a mediados de los años '60 del siglo veinte, y la difusión de nuevas miradas sobre la niñez forjadas desde la psicología, la relevancia del Jardín se difundiría hacia más sectores de la población, siendo de todas formas, aún hoy en día, una enorme deuda su cobertura a nivel estatal. Comparativamente las estadísticas demuestran que, si bien el sector público estatal representa el 74% de las instituciones educativas en el nivel para el total del país, este porcentaje es muy variable entre las jurisdicciones. Para el caso del área que corresponde a la escena con la que iniciamos el artículo, la oferta pública y gratuita representa solo el 53% de las unidades educativas (Diniece, Ministerio de Educación, 2016).

La falta de cobertura de jardines de infantes por parte del Estado afecta de manera crucial la vida de las familias. Las pacientes

*A partir de los datos arrojados por el censo de 2010, es posible deducir que, del total de la población de niños de 0 a 2 años, un número muy alto queda desprovisto de la posibilidad de acceder a servicios educativos y de cuidado por fuera del hogar.*



*Es importante recordar que, ya en los comienzos del sistema centralizado de enseñanza, en los contextos rurales y urbanos, junto con un Estado educador hubo comunidades, pobladores y familias que fueron –y aún lo son– agentes activos en la construcción de la demanda por la educación formal.*

filas que, con antelación, realizan los familiares de los niños para ubicarlos en los establecimientos más cercanos a su hogar, o en aquellos que elige la propia familia por otros motivos, sumadas a la forzada apertura de “listas de espera” por parte de los directivos, dan cuenta de las restricciones en que se encuentran muchos niños para transitar alguna de las secciones del nivel. En barrios ubicados en los márgenes de los centros distritales, como lo demuestra nuestra investigación, hombres y mujeres, tutores de los niños, son persistentes en el empeño de hacer ingresar a sus hijos al Jardín y a razón de esto movilizan, con éxito desigual, según sus posibilidades y recursos, diversas estrategias. ¿Qué es lo que motoriza que hombres y mujeres, muchas veces de manera intersticial –o no necesariamente–, movilen demandas en función de lograr la escolarización de los primeros años de sus hijos?

Desde hace larga data, en nuestro país –pero también fuera de la Argentina– se asientan determinados presupuestos acerca de que algunos grupos sociales –con especial hincapié los pertenecientes a las clases populares– no comprenden la relevancia del Jardín en cuanto a su aprendizaje y función educativa. Sin embargo, los relevamientos que indagamos en el terreno permiten comprobar que en las perspectivas de los adultos que envían a los hijos al Jardín de Infantes –o están próximos a hacerlo– aparecen sentidos de lo más variopintos en cuanto a por qué ingresar a los niños pequeños a una institución escolar. Y de ninguna manera está ausente la referencia a la necesidad de que los chicos entren al Jardín porque allí asimilarán contenidos significativos. Pero también están presentes otras apreciaciones: “que se eduquen”, “para que esté con otros chicos de su edad”,

“para que pueda jugar”, “para que intercambie con otros”, “para que quede bien cuidado mientras trabaja”. Contrariamente a las creencias que se instalan –y confrontando la visión del “arraigo de pautas tradicionales” para los sectores económicamente desfavorecidos–, adultos “no especializados” en temas educativos no están exentos de la repercusión de discursos que aluden a determinadas características y prioridades de la infancia (hace falta que los niños *socialicen* con otros niños por fuera del hogar y asimismo se desarrollen afectiva y emocionalmente). Y en ocasiones puede suceder que la expectativa de los familiares de los niños acerca de las bondades del Jardín esté verdaderamente lejos de los ideales que plantea la regulación política y el magisterio (por ejemplo, a la apropiación de los sistemas de escritura, a propiciar el acceso a distintos tipos de textos y a las matemáticas); hoy en día es casi imposible que se pase por alto el hecho de que la educación formal sigue siendo considerada un hecho relevante, aun en poblaciones que, al menos desde algunas miradas, como detallábamos, no serían portavoces calificadas para hablar sobre educación.

Como exponen varios autores, pese a ser relativamente nuevas en la historia de la humanidad, las instituciones de escolarización masiva –y la ampliación de la obligatoriedad– produjeron enormes efectos en la construcción de las sociedades y, por ende, también en las subjetividades. Pero este proceso no está exento de contenidos paradójales. Porque en la experiencia concreta, como bien advirtieron diversos estudios, simultáneamente en diferentes momentos de la historia y en distintas regiones, la escuela o determinada “forma escolar” consigue inscribir a los sujetos en procesos vinculados con la ciuda-

daña, orientar a los estudiantes/niños, niñas, jóvenes hacia proyectos dominantes de nacionalismo, o atarlos firmemente a sistemas restringidos de clase, género y desigualdad racial. Por eso es fundamental tener en cuenta la resistencia que conjuntos sociales pueden llegar a plantear en relación a la inclusión de los niños en determinada fracción del sistema educativo (la obligatoriedad de la sala de 3 años, por citar un caso reciente). Pero sobre todo aludimos a resistencias –o reticencias– que en algunas poblaciones, como las atravesadas por la privación económica, sería falaz argumentar que se deben a un problema de “su cultura”. El trabajo de investigación sistemático con poblaciones que son reconocidas en relación con las marcaciones de distintividad étnica, nacional y de clase (en la Argentina el ingreso a la escuela de niños y niñas mbya, wichi, pilagá, qom, chorote, chulupí, y tapieté; niños y niñas migrantes; los niños de las clases urbanas populares, con similares u otras marcaciones étnicas), deja testimonio de que el problema del acercamiento o el no acercamiento o inclusión de un hijo a los establecimientos escolares, en ningún caso es un problema de la cultura, sino que se sustenta en la trama de complejas relaciones que son eminentemente sociales e involucran etiquetas y estigmas históricamente sedimentados y difíciles de revertir. Estamos hablando de etiquetas que aluden de manera plena a experiencias de despojo y marginalización vinculadas a determinadas prácticas escolares (posiblemente sufridas por los propios familiares de los niños). Pese a todos los obstáculos, diariamente numerosos grupos familiares generan estrategias y decisiones, con un importante costo en tiempo, dinero y esfuerzo en sus vidas personales.

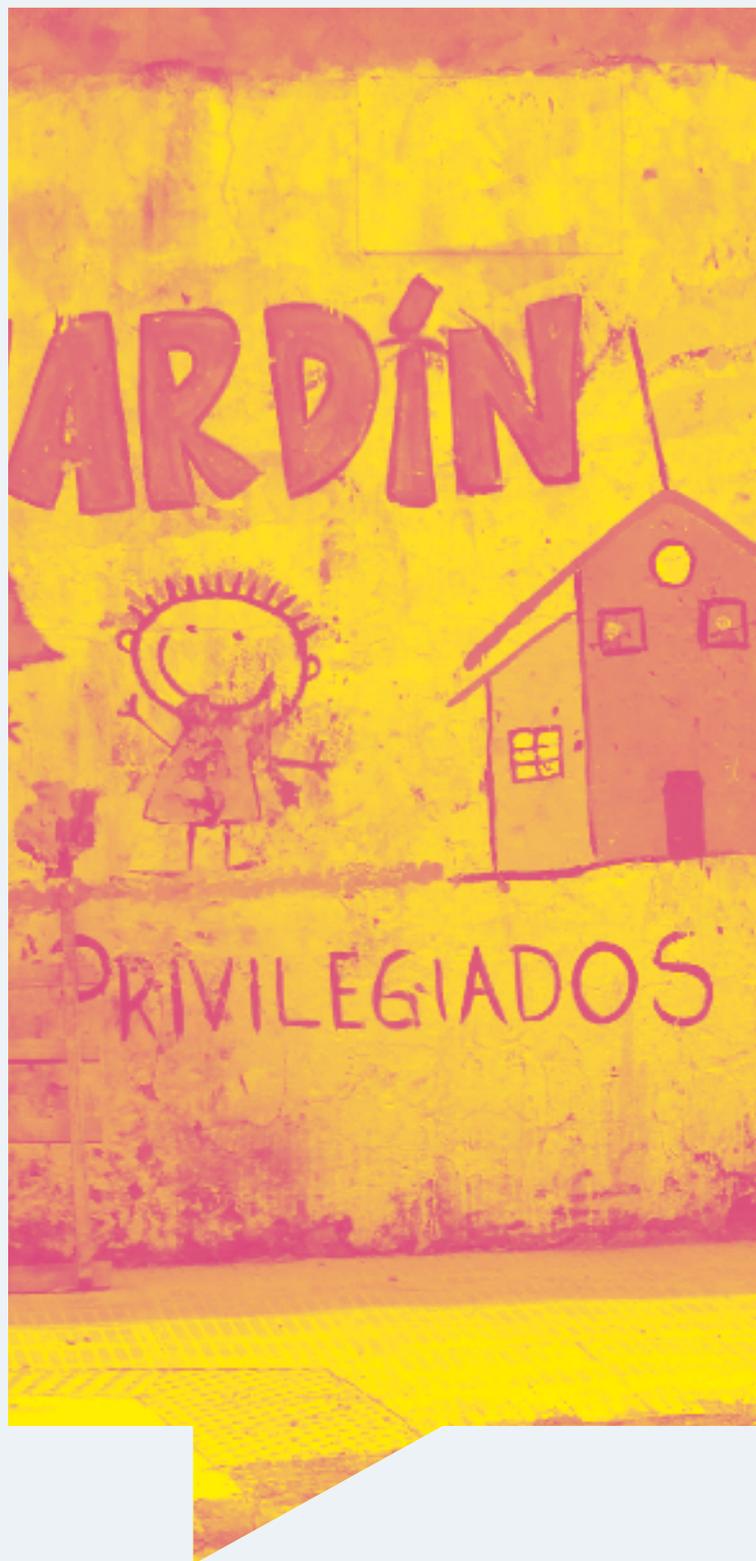


## Las familias y la colectivización de las demandas y el cuidado en tiempos de déficit en la cobertura del Jardín

En la vida diaria de numerosas familias, junto con la educación, el cuidado de los niños más pequeños es un tema de complejísima resolución. Si bien este déficit en la cobertura estatal de jardines maternos y de infantes atraviesa a todas las clases sociales, las clases medias y muy crucialmente las clases populares, ante la falta de solvencia monetaria, se ven hondamente afectadas. Si antes mencionamos que la cobertura pública y gratuita de las instituciones del nivel inicial apenas representa el 50%, cuando pasamos a la situación de los servicios maternos registrados, estos representan apenas el 15% respecto del total de servicios del jardín de infantes. A partir de los datos arrojados por el censo de 2010, es posible deducir que, del total de la población de niños de 0 a 2 años, un número muy alto queda desprovisto de la posibilidad de acceder a servicios educativos y de cuidado por fuera del hogar.

La insuficiencia en la cobertura estatal de jardines de infantes y maternos se visualiza claramente cuando la desigualdad se profundiza. Por parte de los grupos familiares, el contexto de precarización en las condiciones de vida produce una continua reformulación en las decisiones diarias. En barrios populares, en diversas circunstancias la resolución del cuidado y atención se colectiviza. No solo se trata de activación de lazos de ayuda mutua y reciprocidad en el cuidado de los hijos, sino que aludimos a la puesta en acto de espacios colectivos destinados a la educación y atención de los niños.

En diversos contextos de nuestro país, la presencia de esta trama organizativa en torno a la infancia se hace muy palpable. Y suele ocurrir que, en parajes y asentamientos populares, existan merenderos, jardines maternos comunitarios, centros para la infancia –junto con escuelas y/o jardines de infantes–, que se convierten en lugares para el cuidado y la atención de niños y niñas. La gestación de estas iniciativas en distintos momentos de crisis en nuestro país (a finales de la década de los '80, en los años '90 y 2000, siempre a cargo del campo popular, y que debe distinguirse de la forjada por parte de ONGs y fundaciones filantrópicas, que mantienen a través del tiempo una presencia ligada a la caridad), alude a la férrea persistencia de grupos familiares, pobladores y voluntarios externos –principalmente



*En barrios populares, en diversas circunstancias la resolución del cuidado y atención se colectiviza. No solo se trata de activación de lazos de ayuda mutua y reciprocidad en el cuidado de los hijos, sino que aludimos a la puesta en acto de espacios colectivos destinados a la educación y atención de los niños.*

vinculados a militancia social y política– en dar respuesta a un sinnúmero de problemáticas vinculadas con las infancias, su cuidado y también su educación.

Educadores de todas las edades, incorporados en organizaciones sociales comunitarias, llevan adelante diariamente una amplia batería de estrategias destinadas al cuidado y la experiencia formativa de los niños –en ocasiones con sus propios hijos– que, a su vez, fue transformándose de a poco en base a una serie de procesos, entre los cuales se destaca la reflexión a raíz del trabajo en red y la permanente formación que se consolida dentro de la tradición de la educación popular. Lejos de tratarse de experiencias “en bloque”, algunas iniciativas han buscado ser reconocidas dentro del Estado bajo la figura de jardines maternos comunitarios, pero otras, desde sus orígenes hasta el presente, no tienen entre sus intenciones reemplazar al Jardín Maternal y de Infantes oficial, y en contrapartida se sumaron al reclamo de las familias y las acompañaron en sus demandas.

Las organizaciones comunitarias que trabajan en el cuidado y atención de los niños más pequeños, muchas veces miradas con sospecha desde diversas agencias y actores (sociales, estatales y también dentro de ciertas líneas de la academia), en la actualidad transitan un escenario que se complejiza. En abril de 2016, la puesta en marcha, a través del decreto 574 del Poder Ejecutivo, del Plan Nacional de Primera Infancia, coloca a las experiencias comunitarias bajo una nueva lupa y campo de tensión. Anunciado “como herramienta para garantizar el desarrollo integral de niños y niñas de cuarenta y cinco días hasta los cuatro años en situación de vulnerabilidad social en pos de favorecer la promoción y protección de sus derechos”, el plan busca desarrollarse en instituciones ya existentes dependientes de las áreas sociales de gobiernos municipales y provinciales, y en las organizaciones sociales comunitarias con un largo recorrido tramado en una propuesta de trabajo respetuoso de lógicas territoriales y sustento en la educación popular. Para el caso de estas últimas, tal como lo testimonian referentes, educadores y familiares de los niños que integran las iniciativas, la solicitud de rendiciones y evaluaciones cuyos instrumentos tensionan la tradición construida dentro de la educación popular, las resitúan en un escenario con complicadas resoluciones, en el cual no están ausentes las disidencias y contestaciones que estos mismos espacios generan a las instancias gubernamentales.

