

ROBERTO ROSLER, GABRIEL PAZ, SILVIA PULICE, TAMARA DALL'ASTA

Equipo de investigación de la Universidad Católica de Santiago del Estero, Departamento Académico Buenos Aires (UCSE-DABA).

[filipides42@gmail.com](mailto:filipides42@gmail.com), [gabrielpaz@argentina.com](mailto:gabrielpaz@argentina.com), [pulicesilvia@gmail.com](mailto:pulicesilvia@gmail.com),  
[tamara\\_dallasta@yahoo.com.ar](mailto:tamara_dallasta@yahoo.com.ar)

## **Cuidado, discurso institucional e ideología de los derechos. La experiencia de dos jardines de infantes municipales.**

### **1. Introducción**

Beatriz Sarlo (1998), en un conocido artículo, transcribe y analiza el testimonio de Rosa del Río, una directora de escuela primaria en el Buenos Aires de la década de 1920. Este relato -que a la postre ganaría una enorme difusión- consiste en la descripción, en primera persona, de una serie de circunstancias ocurridas un primer día de clases. En ese inicio del año lectivo, ante la comprobación de que los chicos tenían piojos, Rosa del Río buscó a Don Miguel, el peluquero del barrio, y les cortó el pelo:

*Una pelusa fina flotaba sobre el patio, una pelusita dorada o marrón o negra, de mechones que caían al piso y se separaban con el viento, don Miguel trabajaba rápido, aplicando la máquina cero a los cogotes y alrededor de las orejas, envolviendo a cada chico, con un movimiento de torero, en una gran toalla blanca que después sacudía frente al escobillón del portero. Cuando terminaba con un chico, le daba una palmada en el hombro, yo me acercaba y lo llevaba hasta su salón de clase. Después volvía al patio. Los varones ya estaban listos. A las mujeres, después que despedí al peluquero, les ordené que se soltaran las trenzas y les expliqué como debían pasarse un peine fino todas las noches y todas las mañanas.*

Es posible que este relato despierte en nosotros una serie de reparos. Quizá nos actualiza la imagen del Estado disciplinario; maquina encargada de detectar aquello desviado

o corrupto y volverlo al cause del cuerpo social -a sabiendas, además, de la posibilidad excepcional siempre latente, de extirpar lo que no se pueda integrar a la normalidad de la vida institucional-.

Entrado el siglo XX, la pretensión universalista del proyecto disciplinador va a ser social y políticamente interpelada. Para la mirada crítica, la escuela normal no hace otra cosa que reforzar diferencias sociales que, en su discurso, dice disolver. Allí donde el modelo normal identifica a un sujeto universal, para la visión crítica, no se trata de otra cosa que de las necesidades particulares de la reproducción del sistema capitalista.

Pero si hemos traído aquí el testimonio de nuestra querida Rosa del Río, no es para someterlo a la mirada crítica. En tal caso, los efectos de esa mirada han vuelto a las instituciones cada vez más sensibles para percibir los efectos, potencialmente ruinosos, que pueden producir sobre los sujetos. Pero llamativamente, al tiempo en que las instituciones pareciesen haber adquirido una sensibilidad creciente en dirección a considerar las características singulares de cada individuo, se percibe un continuo debilitamiento de su capacidad de acción (Hochschild, 2008).

En este sentido, cuesta pensar en una construcción social anterior a la nuestra, que haya puesto mayor atención en establecer regulaciones para garantizar el bienestar y las particularidades de individuos y grupos. Como ejemplo, basta prestar atención a la multiplicación de derechos que intenta dar lugar a un conjunto creciente de demandas sociales, que buscan ver cristalizadas en el plano jurídico, sus modos específicos de ser. Estas demandas, como lo vemos a diario, van desde las prácticas religiosas, étnicas y sexuales, pasan por los talles grandes de ropa, y llegan hasta la militancia publicitaria por el derecho de los niños a ensuciarse.

Si el problema para el modelo disciplinario consistía en la pregunta por la normalización; para la mirada crítica en cómo liberar a los sujetos de la maquinaria estatal; la pregunta actual parece ser cómo lograr marcar, cómo producir *algo* de subjetividad instituida. Si en el pasado reciente padecemos la existencia de un Estado que dejaba pocos espacios de autonomía para ser, en la actualidad, el problema es cómo lograr que el Estado pueda afirmar una potencia mínima de intervención, que produzca, aunque más no sea, *un poco* de alumno. De tal modo, la pregunta no interpela sólo respecto de qué políticas de infancia conviene implementar, sino además, cómo producir una agencia estatal mínima que las haga ser efectivamente.

A partir de un trabajo de investigación<sup>1</sup> realizado en dos jardines de infantes municipales de un distrito de la zona norte del Gran Buenos Aires, nos proponemos explorar la manera en la cual se identifica, en ambas instituciones, el conflicto con las familias, y en la medida de lo posible, detectar algunas alternativas institucionales de intervención. Asimismo, consideramos pertinente preguntarnos si el conflicto y las estrategias de intervención con que las instituciones lo abordan, pueden leerse desde el registro de lo estatal.

## **2. El vínculo con las familias desde la perspectiva del conflicto**

La palabra conflicto suele evocar aspectos negativos de la vida personal e institucional: enfrentamientos, disputas, vivencias angustiosas. Si bien no negamos que el conflicto pueda estar ligado a situaciones penosas, entendemos que involucra también cuestiones que hacen a la potencia individual e institucional. La posibilidad de desestimar un conflicto, de poder acotarlo, de saberse con la capacidad para que no se salga de cause, puede alentar la realización de determinadas acciones.

Desde nuestra perspectiva, un conflicto no remite a una objetividad evidente que despliega efectos por sí misma. Un conflicto es siempre para un sujeto que es interpelado por la situación. De modo tal, lo que para un jardín de infantes puede formar parte de la realidad cotidiana con la que opera, para otro, el mismo contexto, puede constituirse en la razón principal de sus dificultades.

Un conflicto puede desplegarse también en una escena imaginaria, en la que puede ganar una entidad que no condice con las condiciones objetivas en las que surge. Es decir, que comienza a ser valorado en una trama en la que gana un peso que no es comprensible desde la perspectiva del funcionamiento institucional formal. Veremos más adelante, en relación al enunciado “falta de límites” que se despliega un vector que no puede ser explicado a partir de los *hechos*. Por tanto, poder administrar un conflicto supone también manejar sus resonancias imaginarias.

---

<sup>1</sup> *Escuela y familia: representaciones de una relación compleja.*

*Estudio de caso de dos jardines de infantes de un municipio del Gran Buenos Aires.* Investigación que se desarrolla en la Universidad Católica de Santiago de Estero, en el Distrito Académico Buenos Aires (2009-2010). Hemos optado por incluir algunos aspectos metodológicos que pueden ser de interés en un “anexo” en la medida en que no resultan imprescindibles para la comprensión del texto.

Quizá sea por todas esas connotaciones que se despliegan a partir del significante conflicto, que a la hora de pedir a las maestras y directivos de los jardines que identifiquen la existencia de alguno, aparece, en primera instancia, su negación:

*-No, yo hasta ahora conflictos no...*

*-No, o sea, por lo general, nunca tuve conflictos con los padres, a lo mejor algún comentario que me acuerdo de un par de años*

*-Yo, gracias a dios, nunca he tenido un conflicto con una familia*

*-No, yo no veo que haya conflictos. Digamos, no... las cosas que se dan, para mí, son normales, como te decía hoy.*

Luego, cuando la palabra es utilizada por maestros y directivos durante el relato de situaciones cotidianas, lo es en referencia a conflictos de los padres o los chicos –salvo con una excepción que puede leerse en el comentario final y que es significativa respecto de lo anteriormente señalado-. Si el conflicto es de los padres y de los chicos, el problema para la institución resulta cómo dejarlo fuera:

*-Muchas veces lo que utilizan los padres es “no hay mejor defensa que el ataque”, entonces a la hora de defenderse de algún conflicto que esté teniendo el chico y nosotros se lo estemos haciendo ver se viene y se ataca, pero sin sustento.*

*-Es más en esta reunión hubo un conflicto de... juntaron los papás plata para pascuas y parece que una mamá no podía poner, no sé muy bien cómo fue porque es algo entre ellos*

*-“Mi nena es un princesita”, entonces es como que la tienen muy “ahí”, entonces cuando llega acá y no es la única entonces cuando se genera algún conflicto yo trato de que lo resuelvan entre ellos...*

*-Por ejemplo, la sala de año pasado era bastante que podía manejar al tener hermanos más chicos era... madres que compartían salas se podía manejar... ahora este año nos pasó con la sala nueva de tres que se están cortando solos, entonces ya empieza a haber conflictos con las otras salas porque sala de tres es como que quiere hacer rancho aparte y juntar... “y por qué si nosotras juntamos...”*

*-Yo creo que acá pasaba como que la familia no lo tenía como asumido como un conflicto... Según ella el pediatra tampoco nunca le dijo nada...*

*-La falta de límites es un conflicto muy frecuente. Creo que es el conflicto más importante que estamos teniendo últimamente.*

Al analizar el discurso de las maestras y las directivas de ambos jardines, es posible distinguir una serie de situaciones, ligadas al conflicto vincular con las familias, que aparecen de manera insistente<sup>2</sup>. En el cuadro que presentamos más abajo, aparecen los motivos enunciados y la cantidad de situaciones referidas en las que cada uno aparece.

Motivos de conflicto	Jardín A	Jardín B
Los padres nos mienten o esconden información	2 (5,2%)	5 (16,1%)
Problemas personales con las maestras	2 (5,2%)	2 (6,4%)
Malentendidos	8 (21%)	3 (9,6%)
Reclamos / demandas	10 (26,3%)	4 (12,9%)
Mala conducta o agresión de parte de los chicos	5 (13,1%)	4 (12,9%)
Falta de límites	5 (13,1%)	3 (9,6%)
Falta de compromiso por parte de los padres	3 (7,9%)	8 (25,8%)
No hay respeto por las maestras	1 (2,6%)	0
Situaciones sociales complejas	2 (5,2%)	1 (3,2%)
Incapacidad de los padres para ser padres	0	1 (3,2%)
Total	38 (100%)	31 (100%)

Una mirada rápida del cuadro revela que no hay grandes diferencias entre los jardines en relación a la enunciación de los motivos que hacen al conflicto con las familias. Al mismo tiempo, es posible notar que algunos motivos son mencionados con mayor frecuencia en una institución que en otra. Veremos, al analizar algunas de esas dimensiones, que las diferencias en la cantidad de apariciones de los motivos no resulta sólo cuantitativa, sino que genera efectos cualitativos en la forma en que cada institución imagina estrategias para enfrentar aquello que reconoce disruptivo.

Otra cuestión que surge a partir de lo datos, es cómo explicar, aunque sea de manera hipotética, estos contrastes en los discursos institucionales. En este sentido, resulta posible trazar dos alternativas. Por un lado, la que refiere a las condiciones. Si los dos jardines se

<sup>2</sup> Insistimos en aclarar que estamos refiriendo a las situaciones tal como aparecen en el discurso de las maestras y directivas. Si bien hemos realizado observaciones en ambos jardines, no es nuestro propósito, en este texto, confrontarlas con el registro de las prácticas.

ubicar en contextos sociales contrastantes<sup>3</sup>, resultaría ésta una condición que podría contribuir a explicar las diferencias en la insistencia por nominar los motivos del conflicto dentro de una dimensión específica. Por otro, si la variación del contexto no resulta relevante, habría que apelar a la existencia de dos estilos institucionales diferentes. Esto hace a la cuestión aún más interesante, en la medida en que ambos forman parte de la misma agencia: el Estado municipal.

Sin la pretensión de dar una respuesta conclusiva a la pregunta por la diferencia entre ambos jardines, vamos a intentar, con el análisis de algunos de los motivos enunciados en el discurso de las maestras y directivas, establecer algunas líneas de interpretación posible.

El primer motivo al que nos queremos referir, es el que remite al hecho de que los padres a veces esconden información al jardín o directamente le mienten:

Preceptora Jardín A: *Te digo porque eso si es importante, por ahí a veces los padres cuando vos les haces la entrevista, o cuando te lo vienen a inscribir, no te dicen nada y entonces después vos te desayunas dos meses empezadas las clases que la criatura tiene algo y nunca te dijeron.*

Maestra jardín B: *y lo que está pasando generalmente en todas las salas es que por ahí, los padres hay muchas cosas, que yo no sé si tiene que ver que les da vergüenza algunas cosas como padres, que no nos avisan. Entonces muchas veces una termina retando al chico porque esta de tal manera o tiene tal actitud, que por ahí un chico de cinco te lo puede contar pero un chico de tres no.*

Es posible identificar dos situaciones claras y diferenciales respecto de los motivos, presupuestos desde los jardines, por los cuales los padres pueden mentir o esconder información. La primera remite al temor de los padres de no poder conseguir una vacante para sus hijos, ante la existencia de una determinada patología en el niño (si es real o presupuesta por el padre, no sabemos). La segunda, a la que podríamos asociar a aspectos narcisistas en los padres, resulta de *la vergüenza que les produce que sus hijos entren en el jardín cuando todavía utilizan chupete y pañales.*

---

<sup>3</sup> Aunque no podemos desarrollar este punto en la medida en que no hemos culminado con el análisis de los datos, lo que hemos encontrado hasta ahora resulta contraintuitivo: allí donde existen mayores problemas sociales (aunque no agudos) como en el jardín A, se encuentran herramientas institucionales más efectivas para nominar y circunscribir el conflicto, que en el Jardín B -que atiende a una población de clase media-.

En ambos casos, el discurso de los jardines es insistente en el hecho de que esa información es necesaria para saber cómo cuidar a los chicos, y que ningún niño es dejado fuera por el hecho de sufrir una determinada patología.

El jardín B, por ser de jornada completa, enfrenta una situación particular: es muy requerido por los padres y las inscripciones suelen exceder por mucho a las vacantes. De tal modo, la condición establecida por la institución para obtener una vacante en el jardín, es que la madre del niño trabaje:

Psicóloga Jardín B: *Porque hay algunos que te quieren engañar. Porque hasta te dan... tienen que traer un certificado de trabajo. Han traído certificados truchos, que después de tantos años, te das cuenta y por ahí... nosotros ya nos ponemos exquisitos.*

Pero para la Directora del mismo jardín, la razón de fondo es otra. En realidad, el hecho de que los padres intenten dejar a sus hijos en un jardín de jornada completa, está evidenciando claramente que los padres se quieren sacar a los chicos de encima. En este punto, pareciera que el problema para la institución es cómo diferenciar la existencia de una necesidad objetiva, de un problema ligado, en este caso, a lo laboral, de actitudes personales relacionadas al descuido o el desinterés para con los chicos. O para decirlo con otras palabras, este conflicto parece tensar el discurso institucional hacia la búsqueda de factores socialmente condicionantes o hacia la propia actitud personal de los padres:

Maestra Jardín B: *Entonces, bueno, pasa. Pero, a veces, te pasa, que los chicos vienen igual y que no están en condiciones... o que los papás saben las normas y te los traen a los chicos. [...] Hay papás que son criteriosos y te dicen “está más o menos bien” y te dicen “cualquier cosa, llamame” y a veces... lo disfrazan un poco... a veces realmente, no pueden faltar a trabajar, ¿viste que la presión de hoy en día...?*

La actitud de los padres parece marcar una separación entre sus propios intereses y los de sus hijos. Si los padres optan por dejar a los chicos en un jardín de jornada completa cuando no lo necesitan, o mandan a los chicos al jardín cuando todavía están enfermos y no están en condiciones, las razones que pueden justificar dichas acciones remiten al desinterés y al descuido.

### 3. Malentendidos

Otra de las dimensiones discursivas respecto a los motivos referidos del conflicto con las familias, resulta de la posibilidad de sancionar una serie de situaciones bajo lo que las maestras y directivas de los jardines denominan: malentendidos.

Como señalamos oportunamente, si bien las situaciones referidas por las entrevistas remiten a *los hechos*, éstos no determinan, por sí mismos, la significación que van a adquirir en el discurso institucional. Para decirlo a partir de un ejemplo: un mismo hecho puede ser significado como un malentendido o como falta de compromiso por parte de los padres. Desde esta perspectiva, podemos entender que el malentendido no consiste sólo en nominar y clasificar una situación determinada, sino que resulta condición necesaria para un tipo específico de intervención, en la medida en que produce efectos prácticos concretos a nivel del funcionamiento institucional en el vínculo con las familias. Esto significa que en el jardín A, el conflicto con las familias está tan presente como lo está en el jardín B, pero a diferencia de este último, lo está también la instancia de su tramitación: el diálogo. Conflicto y diálogo aparecen, en el Jardín A, discursivamente mediados; el cuchicheo y el malentendido pueden provocar que algo pequeño, sin importancia, que rápidamente puede hablarse y resolverse, se amplifique y termine siendo un *problemón*. Poder hablar hace que un primer sentimiento de enojo pase y que rápidamente el conflicto se solucione. Los conflictos parecen referir entonces a malentendidos o a comentarios que tienen que ser aclarados para que no pasen a mayores. En palabras de dos maestras del jardín A:

Maestra Jardín A: *Háblenlo en el momento, quizás se van a enojar pero son adultos, pero hay que decirlo. Yo trato eso siempre, de generar, todas hacemos de que se hablen las cosas acá... que se hablen las cosas con nosotros, porque a veces es un malentendido que se soluciona en el momento.*

Maestra Jardín A: *...en la reunión esa de tres que te cuento la directora siempre dice “en este jardín entran todos y no queda nadie afuera”. Porque muchas veces pasa que los padres, esta charla cotidiana de la puerta, de etiquetar a los chicos, porque ese es el diferente, por lo que haga, por lo que no haga...*

Si en el Jardín A, el malentendido puede entenderse como una operación de mediación que facilita el diálogo, y por tanto, la tramitación del conflicto, en el Jardín B, pierde el carácter de intervención y adquiere un tono descriptivo, que señala una posición más bien defensiva. El malentendido es algo que existe y de lo que hay que cuidarse y no resulta ya una oportunidad para establecer otro modo de vinculación:

Directora jardín B: *La otra cosa, es que las maestras son “chusmas”; de modo tal que los padres no pueden transmitirles algo que pudo haber estado pasando en la familia sin sentir que rápidamente lo va a saber toda la comunidad escolar.*

Maestra Jardín B: *Pero, uno está atenta, porque, bueno, siempre hay algo, alguna mamá conventillera, entonces, bueno, a ver cómo vamos arreglando todo, estando cerca de esta mamá conventillera, porque por ahí, por alguna pavada, te arruina el resto del grupo [de padres].*

#### **4. Falta de límites**

Si hay un término que circula por ambos jardines y que permite dar sentido a una enorme cantidad de situaciones conflictivas, tiene que ver con *la falta de límites*. El nivel de generalidad con que se lo define – lo que permite poder aplicarlo a un sinnúmero de situaciones conflictivas-; la sensación que se está ante una teoría del sentido común (de tan evidente que no necesita contrastación empírica alguna), hace pensar que estamos en presencia de una representación social. “Es por falta de límites” es un enunciado que, aplicado a una situación específica, otorga sentido pleno a lo que ella es, al tiempo en que sutura la posibilidad de una deriva inquietante respecto de su estatuto en la situación problemática que se vivencia. Incluso, una definición extractada del discurso de una maestra del Jardín A, a raíz de una reunión con los padres, hace pensar en la existencia de un núcleo figurativo, una imagen que logra condensar aquello que el concepto nomina:

*Fue hace muy poquito, no sé si fue la semana pasada o la otra, pero creo que por lo menos se fueron repensando cosas, porque lo que hice fue poner en palabras concretas ciertos*

*términos. Porque uno dice los límites, pero ¿qué son los límites?: nada, es una raya que divide*<sup>4</sup>.

Como dijimos, la generalidad con la que una representación social da cuenta de un objeto problemático tiene la virtud, para el discurso del sentido común, de poder aplicarla a una cantidad enorme de situaciones, sin detectar ningún principio lógico de contradicción. En coherencia con este rasgo de las representaciones sociales, la falta de límites llega a convertirse en un mal de nuestra época que aqueja, por tanto, a todas las instituciones. La falta de límites parece señalar la suspensión del ordenamiento reglado de una situación, para dar lugar al imperio de lo arbitrario:

Maestra Jardín A: *La falta de límites en general, con los chicos y con los padres, el transgredir por transgredir. [...] No a todo el mundo le gustan las reglas pero bueno hay reglas que cumplir, eso es lo que no estamos teniendo en cuenta. En todos lados hay reglas que cumplir y bueno, nosotros como institución lo estamos manejando y bien. Y esto no se ve a nivel institucional, se ve a nivel país, entonces cuesta remontar.*

Existe otro rasgo de la representación de *falta de límites*, a la que podemos llamar territorial (quizá en concordancia con la definición que proponía una de las maestras). Que no haya límites significa que no se respeta el espacio territorial del jardín; que los padres puedan entrar en cualquier momento, porque:

Maestra Jardín A: *Lo que pasa es que yo lo que busco desde mi lugar es “chicas, que haya coherencia en lo que vos decís”, porque si estamos tratando que el padre no entre, están saliendo los chicos, hasta que no salen todos los chicos, el que llegó tarde que espere, le entrego al pibe en el medio de todo, lo hago pasar al padre porque le tengo que decir algo en el medio... ya yo como maestra estoy dando otro discurso, a vos te estoy diciendo “llegaste tarde, esperá un poquito”, y veo que la otra mamá se metió. Entonces nosotras estamos tratando de ponernos más... me parece a mí... porque el padre eso lo ve, donde hay un surco se mete...*

---

<sup>4</sup> El resaltado es nuestro.

Aunque no podemos dedicarnos al desarrollo de este punto, en la medida en que requeriría de analizar las interrelaciones prácticas entre las instituciones y las familias, queremos, por lo menos, señalar un aspecto que nos parece importante. En la medida en que las familias constituyen un término que los jardines no pueden ignorar, la construcción de un límite permeable demanda un gran esfuerzo institucional. En algunas situaciones hemos observado, como estrategia para la resolución de conflictos en los que las reglas no operan efectivamente, que una mayor “obturación” al encuentro directo con las familias, surge como una estrategia institucional de *resolución* de las situaciones problemáticas.

Hay una última cuestión que queremos señalar en relación a la existencia discursiva del argumento acerca de la falta de límites. En el discurso de las maestras, la referencia a la falta de límites está desplazada hacia un interlocutor -en este caso la familia o los chicos- que no respetans una serie determinada de reglas, de normas. Surge en este punto una cuestión. ¿Es posible pensar que el límite que está realmente en juego, no refiera a la norma, sino a la existencia de aspectos imaginarios en las mismas maestras? Para decirlo a partir del discurso - en soledad- de una de las maestras del Jardín B:

*Entonces, esto también es algo que veo como peligroso de las escuelas, tenemos la palabra “límite” en la punta de la lengua y cada dos minutos una repite, repite. Cuando un nene es travieso y si, necesita límites, como todos los chicos, es la característica común de la edad, estamos fantástico con eso. Ahora, cuando hay un nene que vos lo ves que permanentemente está complicado en su vida, lo peor que podés hacer sin conocer al padre, sin conocer qué le pasa a ese niño es “ponele límites, ese chico necesita límites.” No, quizá necesita un padre, una madre que lo quieran un poco, que lo cuiden, que lo besen... Con lo cual ese nene cambia la conducta y no hay que ponerle límites ni acá ni en ningún lado.*

¿No será que el límite está ligado a las dificultades de las propias maestras (como límite interno en este caso) para saltar un espacio que resulta imaginariamente perturbador? Porque en tal caso ¿es posible cuidar a un nene de 3, 4 o 5 años sin un contacto físico, sin una contención afectiva que se exprese a partir de la mediación corporal? Parece existir una

---

<sup>5</sup> En el cado del discurso de la Directora del Jardín B, no se visualiza a la falta de límite respeto a la norma como un acto voluntario; algo que un sujeto decide hacer o no hacer. Para esta directiva, la falta de límite tiene un estatuto ontológico que remite a la incapacidad de los padres para ser padres.

respuesta evidente a esta pregunta: no, no es posible. Pero la trama institucional para ejercitar prácticamente el sí, no resulta fácil:

Maestra Jardín A: *Los papás están un poquito asustados con las cosas que se escuchan de los jardines, los chicos con abuso. Algo llamativo que pasó este año es que nosotras le pedimos que nos envíen la ropa por si se hacen pis y hace unos años estamos diciendo que si no nos autorizan que no nos manden la ropa, que si se hacen pis los llamamos. Y este año de un alumnado de 24 chicos, si tengo la ropa de 7 es mucho. El resto prefiere que lo llame y es respetable. Entonces me parece que lo que más preocupa es la seguridad de los chicos y está bien.*

Maestra Jardín B: *Es lo que ves todos los días en la tele... el tema de los abusos. Yo entiendo que los padres estén perseguidísimos con esos temas, pero no en todos los lugares pasa. Si tu chico se hace pis, nosotras una cosa que implementamos (que yo trabajé en el maternal también) [...] firmame que me dejás cambiar a tu hijo, o sea que no venga el día que yo lo cambié y me venga a decir que porque le cambié el calzoncillo le pasó algo. Ya desde principio de año yo quiero que tal padre me autorice a mi a cambiar al chico, que me autorice, cosa que antes no se hacía, y si no me autoriza, y el chico se hace pis, que él salga de su trabajo y lo venga a cambiar él.*

Más allá de lo significativo de la cifra, de la poca cantidad de padres que aceptan que en el caso de que los chicos “se hagan pis” la maestra pueda cambiarlos, consideramos que una de las claves está en la última oración: ¿qué relación existe entre seguridad y cuidado? ¿Se trata de la “seguridad” del chico, de la maestra o del padre? Porque respecto de la situación expresada por las maestras, la seguridad no cuida. Los padres pueden estar seguros que tal cosa no va a pasar, pero eso, al mismo tiempo, funciona como un obstáculo para el cuidado de sus hijos.

El relato imaginario en torno al abuso que atraviesa al vínculo entre la institución y las familias, tiene como efecto la instalación de una sensación respecto de que cualquier situación puede desencadenar efectos incalculables, arbitrarios:

Maestra Jardín A: *Después hubo el ante año pasado un comentario de una mamá que le había dicho la nena que yo le había puesto una malla azul, que habíamos jugado con malla azul y era con “masa” azul.*

Entiéndase que esta situación no es enunciada en el orden de la anécdota, o de una situación humorística, sino en un tono respecto del cual, una expresión en una nena de tres años, obligó a poner en marcha una serie de aclaraciones, para desactivar el vector imaginario del abuso en ciernes.

Otra estrategia enunciada, que parece ir en la dirección de conjurar esta dimensión imaginaria ligada a la falta de límites, es la implementada por una de las maestras. Pareciera que la clave está en que los padres puedan ver<sup>6</sup>:

Maestra Jardín A: *Hoy el chico ve tal cosa, se acuesta tarde, no se quiere levantar, entra llorando al jardín, no es que no quiera estar en el jardín... ¿Qué pasó? Es como que ellos siempre piensan que acá pasan cosas y el chico en realidad está bárbaro. [...] Los filmaba trabajando en ciertas actividades como para que en la primera reunión los padres vieran cómo eran las actividades en el jardín y que se quedaran tranquilos y vieran cómo se desenvuelven los chicos acá.*

Maestra Jardín B: *yo siempre digo... para mi los cuadernos en esta época son diarios íntimos, yo creo que el padre llega de trabajar y agarra el cuaderno de comunicados y descarga. [...] El cuaderno de comunicados es un documento, un documento escrito, cualquiera lee esto y vamos presos [se refiere a una situación con el agua del jardín y la nota de una madre al respecto] entonces tenemos que tener todo el tiempo cuidado, que no nos traigan las cámaras de televisión, que no nos vengán a hacer un piquete. [...] Por cualquier cosa te meten abogados, es como que hay un miedo colectivo entre todos los maestros.*

## **5. A modo de conclusión: el lugar de lo estatal**

Una de las preguntas que es posible formularse a la hora de indagar respecto del vínculo entre los jardines de infantes y las familias es el lugar práctico y simbólico de lo estatal. El hecho de formar parte de la agencia estatal ¿tiene algún efecto en la representación del vínculo y en las estrategias para administrarlo?

El discurso institucional, parece ver al Estado como una dificultad suplementaria en el vínculo de los jardines con las familias:

---

<sup>6</sup> Muchos jardines de infantes en Inglaterra han implementado un sistema de cámaras mediante el cual los padres pueden ver a sus hijos, en tiempo real, en el momento que deseen.

Maestra jardín B: *En general lo padres reclaman todo ahora, dependen todo... cuanto más les das gratis, más quieren, que esa es la falencia que yo veo... lo tienen tan servido todo... acá... “claro, total no pago un mango, lo mando, ocho horas, me lo saco de encima...” muchos tienen esa postura y reclaman “por qué no vino con la zapatilla atada...” o “salio mal... o qué le pasó...”... tonteras... y bueno... uno es el centro de la queja, uno la recibe...*

Maestra Jardín A: *Acá veo que a los padres se les da mucho también, como que demasiado, pero porque... como que bueno, está el intendente atrás, es como que quiere que esto funcione como sea, que funciona, pero me parece que la demanda está por el otro lado, entonces como los padres saben esto hay una demanda constante.*

Queremos recuperar una palabra, cuya aparición e insistencia nos resulta significativa, en la medida en que se vinculan a la agencia estatal: la demanda y el reclamo.

Respecto de la primera, Sebastián Abad y Mariana Cantarelli (2010), utilizan la idea de demanda para describir una posición subjetiva contemporánea respecto del Estado. Una subjetividad que se piensa en el puro derecho y que no tiene en cuenta la dimensión de las obligaciones a las que, en teoría, todo vínculo social somete. La interlocución con la agencia estatal, en este caso los jardines, parece activar esta posición demandante respecto de las instituciones.

Pero la subjetividad demandante parece tener otro efecto en el vínculo con las familias, desde lo que denominamos ideología de los derechos. Si el sujeto desde la demanda se piensa en el puro derecho; si por otra parte los derechos son infinitos (dado que en el extremo de la demanda tendrían que resguardar el modo singular de ser de cada individuo), entonces, toda acción, toda marca sobre otro resulta potencialmente violadora de los derechos. En este punto, y como lo señalamos oportunamente al momento de referirnos a la representación acerca de la falta de límites, la subjetividad demandante no sólo instala una demanda infinita respecto del Estado, sino que activa un imaginario omnipresente, respecto de la violación de los derechos. Paradójicamente la multiplicación de los derechos, multiplica también la existencia de lo arbitrario hasta el punto en que parece poner en cuestión prácticas básicas ligadas al cuidado de la infancia.

## **6. Anexo metodológico**

La referida investigación tiene lugar en la Universidad Católica de Santiago del Estero, Distrito Académico Buenos Aires (UCSE-DABA) con un período de duración de 2 años (2009-2010). Su objetivo general consiste en explorar las representaciones con las cuales, tanto los docentes como las directivas de los jardines de infantes, se representan el vínculo con las familias.

El trabajo de campo se desarrolló en dos de los diez jardines de infantes municipales de que dispone el distrito (ubicado en la zona norte del conurbano bonaerense). Los jardines reciben a niños de entre tres y cinco años, siendo, para los de cinco, obligatorio. Todos brindan desayuno o merienda y almuerzo en el caso de los jardines con jornada extendida o completa. Asimismo cuentan con talleres extracurriculares de inglés, computación y plástica.

Metodológicamente, la elección de los dos jardines no surgió de un muestreo -estadístico o teórico- sobre el universo de los jardines de infantes del municipio. La posibilidad de trabajar con estas dos instituciones resultó del acuerdo con el distrito y, en concreto, fueron propuestas por éste último. Desde el equipo de investigación se decidió aceptar el ofrecimiento de municipio, dado que el trabajo de campo se haría prácticamente imposible sin su consentimiento. Decidimos por ello, inicialmente, dejar de lado todo criterio muestral y concentrarnos en un trabajo exploratorio en estas dos instituciones. Si bien en un principio habíamos ponderado también la posibilidad de extender el trabajo a un tercer jardín, las exigencias y la abundancia del material obtenido en estas dos instituciones lo hacen, por ahora, inviable.

Uno de los jardines en que se centró el trabajo de campo, al que denominaremos A, es de jornada simple, con dos turnos de clases: de 8,00 a 12,00 y de 13,00 a 17,00. Esta institución está ubicada en uno de los nueve barrios en los que se divide el Municipio de referencia. Es una localidad con 26.000 habitantes, lo que la hace el quinto barrio con más habitantes del partido. Es una zona industrial (metalúrgica, alimentaria y química) por excelencia, con una mayoritaria clase media. Las familias que recibe el jardín son de trabajadores y algunas de profesionales; si bien hay que considerar también que por su ubicación, cerca a un partido vecino, recibe una población de clase media baja, que no reside en el municipio. El otro Jardín, al que llamaremos “B”, es de jornada completa (8,00 a 16,00 horas). Está ubicado en la localidad cabecera del Municipio, que es la más poblada con 75.527 habitantes. Es una localidad que desarrolla una profusa actividad cultural y comercial y donde la oferta de escuelas de gestión privada supera a la de gestión estatal y municipal. Las características de la población que concurre a este jardín difieren del anterior en el punto en

que no recibe población externa al municipio, con lo que mantiene un perfil netamente de clase media.

Ambos jardines cuentan con una infraestructura que satisface todas las necesidades y requerimientos para el desarrollo de las actividades con los niños. Las salas son amplias, luminosas, muy bien equipadas y con sanitarios para niñas y niños. Cuentan además con espacios de usos múltiples, gimnasio, salas de arte, computación, patio de recreación y las dependencias necesarias para el personal directivo: dirección, secretaría y preceptoría.

Se diseñó un cuestionario y se realizaron 24 entrevistas en profundidad a directivas, maestras de sala y especiales, secretarias, preceptoras y, en el caso del jardín B, a la psicóloga de planta. Todas las entrevistas fueron realizadas en el espacio físico de los jardines y contaron con el apoyo, tanto de los entrevistados, como de los directivos. Al equipo de investigación se le facilitó un lugar para tomar las entrevistas y los entrevistados fueron relevados de sus tareas mientras duraron las mismas. Asimismo, todas las entrevistas fueron grabadas (salvo dos que lo fueron parcialmente por problemas técnicos) y cuentan con un registro confeccionado por el equipo al finalizar las mismas.

## 7. Bibliografía

- Abad, S., Cantarelli, M, (2010), *Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales*, Buenos Aires, Hydra.
- Cerletti, L. (2006), *Las familias, ¿un problema escolar?*, Buenos Aires, NOVEDUC.
- Dubet, F., Martuchelli, D (1998): *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Bs.As., Losada.
- Fernández, Lidia M. (1998), *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Bs.As., Paidós.
- Gubbins, V. (2001), *Relación entre escuelas y familias: Estado presente y desafíos pendientes*. Chile. De familias y Terapias, 9.
- Hochschild, Arlie R. (2008), *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*, Buenos Aires, Katz.
- Levin, Esteban (2003), *Discapacidad, clínica y educación. Los niños del otro espejo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Moscovici, Sergei (1978) en Morales J. F.; Páez, Darío; Kornblit, A, *Psicología Social*, Bs.As., Pearson educacional.

Sarlo, Beatriz (1998), *Cabezas rapadas y cintas argentinas*, en La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas, Buenos Aires, Ariel.