

CAPITULO 1

Consideraciones sobre cuidados infantiles en dispositivos comunitarios

Andrea Elizabeth Mirc

Introducción

Tal como plantean referentes del tema, la historia de la infancia en América Latina, en los últimos tres lustros, ha revelado su importancia a la hora de comprender el devenir de los procesos sociales, culturales y políticos del continente, invitando a producir trabajos sobre la infancia a partir de otras categorías como familia, escuela, cuidados, políticas públicas; recuperando con una lectura crítica debates sobre los discursos que definen al niño/a como una entidad estática y natural. A partir de este giro epistémico y de la importancia que a consecuencia fue tomando en las últimas décadas el estudio de las infancias, fue configurándose un campo diverso alimentado por diferentes disciplinas y temáticas que lo constituyen. Estos estudios remarcan que las formas que toman las vidas infantiles están sometidas a los cambios sociales de época y contextos específicos (Lionetti, Cosse, Zapiola, 2018).

Los cambios sociales van interviniendo en las estructuras que componen la infancia, incluyendo no solo las modificaciones históricas sociales, sino también las “posiciones” que ocupan los individuos en las sociedades y sus distintas experiencias (Bustelo, 2012). En ese sentido, el tema de la infancia está definido por un conjunto de acciones, programas y políticas, de actores, participantes y de producción de discursos que conforman las subjetividades (p. 289). Asimismo, dentro de este escenario, uno de los obstáculos no menor que se presenta al constituir la infancia como categoría es la mirada adulto-céntrica; cuestión que ha llevado a preocupaciones, debates y aportes diversos (Mantilla, Stolkiner y Minnicelli, 2017, p. 7).

En este gran territorio, también se plantea una concordancia estrecha entre las nociones de infancia y escuela. P. Aries indica una relación fundante entre la aparición de la infancia y la institución escolar, aludiendo a un proceso histórico social de modificación entre las esferas socio-comunitarias y el ámbito privado-familiar. Tal como plantea Carli, los Estados-nación modernos fundaron la necesidad de “educabilidad infantil” y dieron origen a la planificación de políticas alfabetizadoras (Carli, 1994).

La educación, como acción del Estado, ha tenido un lugar preponderante en los discursos y acciones públicas en torno a cómo orientar la atención de la infancia. La educación escolar de la infancia fue la herramienta para la formación y construcción de la ciudadanía, pero también

para la producción de nuevos modos de clasificación social (Carli, 2017, pp. 49-50). Por ello, en términos educativos, se considera central discutir qué función tiene la educación en los primeros años, siendo cuestión de enseñanza “los significados de la enseñanza y el cuidado en la educación inicial” (Redondo, 2007) y toman particular relevancia los imaginarios y las representaciones que indagan por esos atributos, rasgos y definidas desde las instituciones, los especialistas, las políticas estatales. Las “utopías del siglo XVIII”, dice S. Carli, incorporaban en un lugar central de su proyecto a los niños, siendo ellos objetos de intervención (pedagógica, comunitaria, salud) en tanto eran los sujetos de un “orden futuro deseable” siendo el Estado, la escuela y la educación formal la encargada de ello (Carli, 1994).

En las últimas décadas, uno de los debates que se resalta en el campo educativo a nivel mundial, es la tendencia a la expansión y generalización de la educación de la primera infancia y la descentralización de la toma de decisiones con la inclusión de la participación de las familias. Las formas escolares para esa población están marcadas por un debate sobre la edad adecuada de escolarización y el incremento de la inclusión de órganos de gestión del cuidado y de lo educativo por parte de las propias familias en grupos comunitarios (Egido Galvez, 1999).

Asimismo, los estudios de las prácticas de crianza entraron a las ciencias sociales en el seno de los estudios feministas (Perez Blanco, 2019) sumándose a los estudios socio históricos sobre las concepciones sociales de la infancia. Como plantea la tesis de Perez Blanco “el concepto de cuidado incluye como uno de sus componentes esenciales las atenciones que reciben los más pequeños. En general, en este campo se ha considerado la perspectiva de las mujeres madres y su necesidad de políticas públicas que garanticen una distribución equitativa de los trabajos que entraña criar a lxs niñxs...” (Perez Blanco, 2019, p. 28).

Las categorías conceptuales y desarrollos teóricos que se consideran en este capítulo se han producido en la delimitación de un campo de estudio sobre la infancia dentro de algunas disciplinas y en el límite epistémico de ellas, como dice Carli (2017) “en los bordes de las disciplinas”. Vincular la educación, los cuidados infantiles y los dispositivos comunitarios es seguir indagando sobre la tensión —o la amalgama— de la experiencia educativa, incluyendo las redes de cuidado y/o el papel del Estado en la provisión de los mismos.

“Infancia” y “cuidado”: categorías relacionales, históricas y multideterminadas

La infancia se constituyó como categoría en una dimensión relacional, histórica y cultural. Dicha categoría está definida por un conjunto de acciones, programas y políticas, de actores, participantes y de producción de discursos que conforman las subjetividades (Bustelo, 2012, p. 289). En ese sentido, está “sometida” a los cambios sociales y entonces cada infancia son nuevas infancias, cada tiempo es un nuevo tiempo y se modifican por ello las estructuras que componen a la infancia, incluyendo no solo las modificaciones históricas sociales, sino también las “posiciones” que ocupan los individuos en las sociedades y sus distintas experiencias (Bustelo, 2012, p. 21).

Bustelo propone que “la infancia es un campo social e histórico. Por campo se entiende el espacio de luchas sociales y discursivas para regular la reproducción o recomposición del statu quo. Histórico quiere decir que hay una temporalidad en donde esas luchas se configuran o reconfiguran surgiendo así nuevas discursividades” (Bustelo, 2012, p. 294). La noción de “niño” –y los contenidos y problemas teóricos que se desprenden de ella– impone un sesgo sexo-genérico, al mismo tiempo que el uso del masculino generaliza un modelo pretendidamente neutro que oculta su marca genérica sustentada por una mirada androcéntrica (en tanto universal antropológico). De esta manera es que “la “infancia” no puede ser vista como un descriptor aproblemático de una fase natural. Por el contrario, debe verse como una expresión cultural particular, histórica, políticamente contingente y sujeta a cambios. La mirada sobre los niños no es inocua, por el contrario, da forma a la experiencia infantil y a su involucramiento con el mundo adulto (Cosse, Llobet, Villalta, Zapiola, 2011).

Por ello son relevantes aquí las producciones que conceptualizan a la infancia como construcciones históricas, que producen un sujeto “niño” o “infancias” en una trama histórico-social, institucional y política. Dicho esto, se hace necesaria la distinción entre niñez e infancia. Tal como plantea Carli (2014, p. 2) consideramos la “niñez” en referencia a “un sujeto concreto, los niños transitando un período histórico-biográfico que como tal existió siempre” y a la “infancia” como “primer estado de una generación, de un conjunto de niños que en el devenir por ese estado se constituyen como tales (como niños), pero también primer estado de una sociedad en un momento determinado de su tiempo histórico”.

Asimismo, se puede considerar que la educación ha sido una “portadora de conceptualizaciones sobre la niñez” en tanto es una dimensión que vincula generaciones. Las teorías educativas en general y en particular la Pedagogía definió desde sus orígenes al niño como sujeto educable, caracterizado por sus aprendizajes prescriptos y necesarios, en tanto el proceso de industrialización moderna necesitaba una planificación de políticas alfabetizadoras y de incorporación al mundo del trabajo (Carli, 1994). Este escenario llevó a la definición de niño a partir de la noción de escolaridad.

Esta autora plantea que los discursos educativos –entendiendo discurso como “todo hecho social en tanto que fenómeno de significación”– incluyen las utopías del siglo XVIII sobre el lugar central de los niños y la intervención sobre ellos –intervenciones pedagógicas, comunitarias, entre otras– en tanto sujetos de un orden futuro deseable. La niñez se instaló entonces, como objeto de consideración social, de políticas pública siendo resignificada en el nuevo contexto de la división del trabajo y en las crisis emergentes (Carli, 1994, p. 5). Para ella, la mirada sobre lo infantil “coincide con un vuelco sobre la esfera de la vida privada” teniendo en cuenta que también se convirtió a los niños en objeto de políticas, obteniendo la infancia un lugar en la esfera de lo público. Sus desarrollos aportan la idea que la “configuración de lo que denominamos como campo de la niñez” se explica como un “espacio estructurado de posiciones, en el que se producen luchas, por la legitimación de los significados dominantes”, a la vez que deben incluirse también las estrategias de control o protección social, reproducción de la cultura, imaginarios, etc.

En particular en la Argentina, se ubica el periodo 1916-1945 como el momento donde se conforman dos grandes discursos dirigidos a la niñez: el discurso de la minoridad en el campo

jurídico-social, y el discurso de la educación nueva, en el campo pedagógico, siendo la escuela la instancia socializadora y civilizadora de los hijos de los sectores que logran incluirse en el modelo de crecimiento económico:

Ambos generan particulares interpelaciones a la niñez: en un caso se construye la figura "menor" contenedora de aquellos niños que no logran insertarse satisfactoriamente en el sistema económico social y también de aquellos que el sistema educativo no logra retener y que se incorporan al trabajo o directamente a la calle; en el otro caso la construcción de la figura "alumno" con nuevos sentidos contiene a aquellos niños incorporados en forma más permanente al circuito familiar – educativo. (Carli, 1992, pp. 101-102)

Considerando particularmente la educación referida a la primera infancia, fue ubicada históricamente como “subalterna del desarrollo de la escuela común” y estuvo signada por las disputas dadas en la conformación del sistema educativo (p.26). A su vez, la llamada “educación inicial” nombró al niño desde una idea de “infancia lineal” sin definiciones claras sobre su derecho a la educación (Fernández Pais, 2018, p. 26). Esta situación, tal como plantea la autora, abonó a la construcción de un discurso que ubicó a las prácticas relacionadas con la infancia en relación al cuidado, la asistencia social y la filantropía. Dentro del sistema educativo, el Jardín de Infantes muestra las tensiones históricas; desde ser “el lugar para el cultivo del alma y la socialización”, hasta ser reconocido como derecho educativo con contenido curricular propio, “tensionada por el cuidado y las ofertas de servicios signados en el discurso por lo asistencial o por lo pedagógico” (Fernández Pais, 2018, p. 33). Tal como lo formula, la educación inicial, entonces, “crece como puede en medio de pujas de intereses no declarados” (Fernández Pais, 2018, p. 265).

En los últimos años, junto a la proliferación de estudios sobre la infancia, se le ha dedicado un lugar especial a los estudios sobre el cuidado, constituyéndola como categoría analítica, principalmente en los ámbitos de la salud, la sociología y la economía. La llamada “crisis de los cuidados” (Hochschild, 1995) puso de manifiesto cómo la categoría de “cuidado” excede los vínculos entre cuidados y cuidadores, tratándose de una categoría multideterminada y compleja (Gueglio Saccone y Seidmann, 2015). Estas autoras señalan que:

es una actividad atribuida al género femenino, generalmente no remunerada, sin reconocimiento ni valoración social, que comprende tanto el cuidado material como el cuidado inmaterial. No constituye solamente una obligación jurídica sino que posee una dimensión relacional y afectiva, involucrando vínculos y emociones. Arriagada (2007) propone que si se considera qué, quién y cómo se realizan las actividades de cuidado se puede indicar que el cuidado se realiza en el ámbito público y privado y comprende diversas áreas: educación y socialización, salud, alimentación, nutrición. El “cuidado” resulta un concepto nodal que vincula las nociones de Estado, Familia y Mercado. (Gueglio Saccone y Seidmann, 2015, p. 97)

Considerando una mirada analítica del cuidado desde la economía del cuidado, este es concebido como “un tratamiento que busca visibilizar, dar cuenta de la contribución de las mujeres a una economía alternativa que no sólo mide el trabajo remunerado, sino también el no remunerado” (Batthyány, 2020, p. 15-16). Un análisis sobre las labores de cuidados no remunerados de Suarez Alvarez y Garcia Casarrubias deja claro la correlación inherente entre los ámbitos económico, político, social y la manera en que los tres principios de los sistemas complejos se ven materializados en sus vinculaciones. Los cambios en cada uno de estos campos repercuten directamente en las otras dimensiones, alterando de esta forma su dinámica y relaciones (2022, p.8)

Esquivel, Faur y Jelin (2010) postulan que vivimos en un mundo en donde el cuidado, y especialmente de niños y niñas, es visto como una responsabilidad de las mujeres, a las que se les atribuye un “saber cómo” natural e instintivo. Postulan que esta visión dominante afecta la manera en que se define pública y políticamente el cuidado.

Santillan (2014) propone definir al cuidado como “una manifestación significativa, y a la vez social y culturalmente variada”. Esta categoría se caracteriza por su polisemia. Y se retoma su conceptualización sobre el cuidado como “un conjunto amplio –y a la vez específico– de actividades y bienes que se estructuran en función al sostenimiento y la reproducción de los sujetos”. Desde la autora se señala que el cuidado, tal como se produce y dinamiza, no está desligado de la forma que toma en la resolución de problemáticas asumidas por el Estado, las organizaciones no gubernamentales y otras formas de acción colectiva. En ese sentido, la autora también articula el cuidado a una dimensión clave como es la educación, definida esta desde la tradición de la antropología: como “noción amplia que involucra (dentro o fuera de la escuela) a las prácticas sociales y culturales que se disponen para producir «personas entendidas» dentro de una sociedad” y en ese sentido como “campo disputado y constituido a partir de las complejas intervenciones de diversos actores sociales” (Santillan: 2014, p. 95).

Considerando la categoría de cuidado como componente del bienestar, Batthyány (2020) plantea que dicha mirada centra su foco en el lugar del cuidado en los regímenes de bienestar. Con raíces en las críticas feministas, recuperan la relevancia de las mujeres y las familias como proveedoras de bienestar. Desde esta perspectiva, “el papel del Estado en la provisión de cuidados es de un tipo cualitativamente diferente a los otros agentes porque no es sólo un proveedor de cuidados, sino que es el principal responsable de la asignación de las responsabilidades que debe asumir cada uno de los agentes proveedores. En América Latina, en los últimos años surge el concepto de organización social del cuidado e incluso el de redes de cuidado” (p.21).

También interesa incluir en la categoría de cuidado, la dimensión micro económica que permite considerar en este trabajo la función que cumplen los jardines no sólo como instituciones educativas, sino también como estrategias de cuidado que permiten a las familias de sectores populares el cumplimiento de sus obligaciones laborales, en mayor medida en el caso de las mujeres. En particular en los jardines comunitarios, diversos actores y diversas prácticas sociales intervienen dentro de ellos, en una cotidianeidad que se va modificando según las necesidades. Tal como describe Santillán (2014), lo que caracteriza a estos jardines

es que suceden prácticas que “configuradas principalmente en el plano de la vida cotidiana, condensan aspectos más complejos que los evidentes” (p. 105). Al respecto señala que:

Como bien señala la bibliografía dedicada al tema, en las experiencias comunitarias un hecho que sobresale es que prácticamente ninguno de los vecinos y voluntarios que rotan en la tarea de atender a los niños tiene realizados estudios y/o posee títulos para la tarea de cuidar a los chicos y educarlos. No desatendemos las limitaciones que esto produce en la construcción de propuestas innovadoras y atentas a revertir las dificultades que los niños transitan en su escolaridad. Pero, en tal caso, nos parece importante entender que, en las iniciativas en las cuales venimos indagando, aquello que se hace mucho tiene que ver con síntesis altamente singulares que producen quienes protagonistas las acciones. (Santillan, 2014, p. 105)

Como plantean Esquivel, Faur y Jelin (2012), las prácticas llevadas adelante por las cuidadoras están estructuradas en un campo específico: el comunitario. Para las autoras es en este espacio que las mujeres encuentran “visibilización y reconocimiento”, pero también es un lugar de “intercambio” que aporta a la “economía de los bienes simbólicos”. Las “lógicas del cuidado” responden a patrones sociales y culturales de relaciones entre géneros y entre clases sociales: el concepto de “organización social del cuidado” refiere a la configuración que surge del cruce entre las instituciones que regulan y proveen servicios de cuidado infantil y los modos en que los hogares de distintos niveles socioeconómicos y sus miembros se benefician de los mismos (p. 27).

Estas autoras proponen preguntarse ¿quién cuida?, ¿quién paga?, ¿dónde se hace? Estas preguntas permiten explorar a los jardines comunitarios como posibles “organizaciones sociales del cuidado” que combinan familias, Estado y organizaciones comunitarias.

En la realidad, el cuidado es el resultado híbrido de la acción de agentes de estas instituciones, en combinaciones y mezclas específicas, por lo cual, cuando se intenta aplicar a situaciones concretas, lo que se encuentra es una multiplicidad de diamantes (Faur, 2009), según lugares (rural-urbano), clases sociales, orientaciones específicas del estado hacia la provisión de servicios de cuidado –que normalmente tienen implícitos modelos de relaciones de género tradicionales, que cargan la tarea sobre las mujeres. Los límites de las mezclas de responsabilidades cambian en respuesta a demandas de redes sociales y de grupos organizados y de la acción estatal. Se trata, de hecho, de demandas de redistribución, no directamente de ingresos y riquezas, sino de tiempos y responsabilidades (...) El cuidado no es una preocupación particularista de las mujeres, un tipo de cuestión moral secundaria, o el trabajo de los/as más pobres. El cuidado es una preocupación central de la vida humana. (Esquivel, Faur y Jelin, 2012, pp. 37,38)

Estas autoras describen también el papel de los jardines (maternales o de infantes) entre los actores que se ocupan del cuidado infantil (de manera directa o indirecta). La función de los

jardines como acción indirecta del cuidado de la infancia se engloba en las políticas llamadas “políticas conciliadoras”, en tanto apuntan a conciliar las responsabilidades laborales y las familiares.

Por lo tanto, considerando que las políticas de cuidados no son universales y en términos generales se caracteriza por una segmentación que reproduce la división sexual del trabajo, no se puede hablar de un solo régimen de cuidado, sino “de una organización social del cuidado definida como una “configuración dinámica de los servicios de cuidado suministrados por diferentes instituciones, y a la forma en que los hogares y sus miembros se benefician de ellos” (Faur, 2014).

Es por consiguiente la manera en que se interrelacionan de forma cambiante las familias, el Estado, el mercado y las organizaciones comunitarias para producir cuidado. Este concepto permite interrelacionar la mirada micro (relaciones cotidianas) y la macro (nivel de los agentes proveedores) planteada por Daly y Lewis (2011) de forma que las normas de género que asocian a las mujeres al cuidado se articulan con los modos en que el Estado asigna responsabilidades a distintos agentes (Esquivel, 2014). Algunas autoras sugieren que es más adecuado hablar de redes de cuidado en lugar de organización, aludiendo a los encadenamientos múltiples y dinámicos de responsabilidades y tareas que se dan entre los distintos tipos de actores para brindar cuidado (Batthyány, 2020, p. 21,22)

Sobre los dispositivos comunitarios escolares

La experiencia de dispositivos comunitarios es variada y se remonta en Europa a mediados de siglo XX. La bibliografía al respecto es prolifera y se encuadran desde marcos teóricos, hipótesis y posicionamientos político educativos dispares, sin embargo, dan cuenta del estado actual del tema. La educación comunitaria en Europa y Latinoamérica recorre paradigmas y expectativas político sociales con respecto a la niñez desde el desarrollo de la comunidad hasta la auto-organización (Mirc, 2022). Los formatos varían y el rol del Estado también se ha modificado en las últimas décadas.

Egido Galvez (1999) caracteriza el sistema de atención a la infancia en Europa destacando –por su relevancia en algunos países– los “cuidados familiares de día” y los “grupos de juego”. Estas formas son presentadas por la autora como “alternativas a la escolarización”. Tanto los “cuidados familiares de día” como los “grupos de juego” son opciones que permiten optar por un sistema de atención fuera del ámbito escolar. Se calcula que por ellos pasa al menos el 40% de los niños de 3 y 4 años en el Reino Unido, y más de la mitad del grupo de 2 y 3 años en los Países Bajos” (Egido Galvez, 1999, pp. 142-143). La característica de estos formatos es que las niñas y niños están a cargo de cuidadoras que reciben formación y supervisión; en ciertos países la financiación de estos “servicios” es compartida entre las familias y el sector público. Este sistema está vigente en Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, el Reino Unido y Suecia (Egido Galvez, 1999). Según la autora, dentro de las tendencias de la educación inicial en

Europa, como transformaciones compartidas mayoritariamente en los países de la Unión, se menciona la *expansión y generalización de la educación inicial*, la *descentralización de la toma de decisiones* en la educación inicial y el incremento de la participación de las familias, entre otras. Dicho estudio permite conocer que las formas escolares formales y no formales que toma la educación inicial en están marcadas por un debate sobre la edad adecuada de escolarización y el incremento de la inclusión de “órganos de gestión” formados por las familias y las escuelas. Los argumentos que subyacen a estos procesos descentralizadores se basan en la acomodación a las necesidades locales y mayor flexibilidad a situaciones sociales y familiares. Sin embargo, varios alertan que estos movimientos están vinculados a corrientes neoliberales que intentan minimizar el rol del Estado (Egido Galvez, 1999).

Otros estudios remarcan el aspecto “intercultural”, refiriendo lo comunitario a la inclusión de minorías culturales ya existentes –vascos en España y Francia, alemanes en Dinamarca, daneses en Alemania, galeses y escoceses en el Reino Unido, amalgamas diversas en EE. UU., Canadá y Australia y nativos desplazados africanos– más que en la educación comunitaria (Aguado Odina, 1991).

En el marco de estos debates, Joel Rich (2001) plantea que el término de “comunidad” fue empleado en el dominio educativo “para señalar el conjunto de las personas y de los grupos, dentro (y fuera) de los establecimientos escolares a los que atañe la acción educativa”. En particular en Francia el término comunidad conserva el significado de “fusión”; la noción de “comunidad” evoca más bien “el deseo de una convergencia de modos de ver y de un trabajo en común y se utiliza por ciertos grupos en un fin de agrupación o movilización” (Rich, 2001, p. 151).

En América Latina, las experiencias comunitarias han surgido en su mayoría a la luz de la matriz de desigualdad social y brecha económica que caracterizan las historias de estos países. Según los trabajos relevados, estas experiencias educativas se desarrollan en momentos críticos de nuestros pueblos –es decir momentos históricos coyunturales caracterizados por golpes de Estado militares y/o Estados democráticos con fuertes políticas de corte neoliberal que reforzaron la matriz económica-productiva y social de desigualdad y la alta heterogeneidad estructural, ampliando las brechas de desigualdades de género, étnico-raciales, territoriales, nivel de ingresos y acceso a la educación, salud y justicia– y bajo un denominador común de exclusión social. Se encuentran nombradas e identificadas bajo denominaciones y perspectivas diversas: desde la pedagogía comunitaria, la autoeducación, la integralidad de la vida humana, el carácter asistencial, las políticas compensatorias o la crítica decolonial, entre otras (Mirc, 2022).

Las experiencias de carácter comunitario en Argentina emergieron a la luz de una conflictividad social y tuvieron su origen en las organizaciones sociales territoriales. Hoy forman parte de un conglomerado heterogéneo de instituciones ocupadas a la primera infancia, siendo espacios donde se configuran y se disputan discursos sobre la asistencia, el cuidado, la escolaridad y la infancia. Los llamados “jardines comunitarios” muestran las tensiones y disputas en torno a las estrategias de supervivencia familiar, la escolaridad temprana y las formas de cuidado de la primera infancia, siendo que dichos jardines son evidencia de las resoluciones que han encontrado las organizaciones sociales en los bordes del sistema

educativo. Los jardines comunitarios, en el caso de Argentina, tienen en su origen en dicha disputa, surgiendo la mayoría de ellos en la necesidad o en la decisión de ser espacios de cuidado en un contexto de exclusión social y educativa (Mirc, 2022). La tesis de Karolinski (2015), en acuerdo con otros estudios, explicita que a partir de los primeros asentamientos ubicados en la zona sur del Gran Buenos Aires desde principios de los años ochenta comenzó a desarrollarse un vasto movimiento de organizaciones barriales, profundizándose un proceso de “reafiliación comunitaria” a nivel barrial como modo de reconstruir los soportes necesarios para la integración familiar y social. En ese contexto, según la autora, las políticas sociales asistenciales cumplieron un rol cada vez más importante, promoviéndose el desarrollo de múltiples modalidades de “comunitarización de la protección” (Danani, 2008) las cuales contribuyeron a la profundización de los procesos de organización barrial. Los jardines comunitarios, entonces, “surgen desde los procesos de autoorganización comunitaria a nivel territorial, como parte de los espacios de identificación y repliegue de las clases populares empobrecidas, frente al corrimiento del Estado y de los mecanismos de integración y protección social” (Karolinski, 2015, p. 64). Varios “atributos” definen lo comunitario en algunas instituciones con estas características: la confianza y sentido de pertenencia en las familias que envían allí a sus niños; la conformación de equipos de trabajo integrados mayoritariamente por miembros de la propia comunidad o referentes políticos (estos trabajos refieren a tareas de limpieza, mantenimiento, cocina); el perfil de las educadoras, que sintetiza lo territorial y lo pedagógico de estas propuestas de escolarización comunitarias (Karolinski, 2015, p. 72).

Asimismo, existen, todavía hoy, instituciones asistenciales o educativas que corren el riesgo de convertirse en prácticas con concepción privatista o lógicas particulares para la primera infancia (Perez Blanco, 2019, p. 308). Por ello, “el desafío para las políticas públicas democratizadoras -nos referimos a políticas públicas que pongan el Estado al servicio de concretar la ciudadanía universal en que se basa la legitimidad del Estado moderno- podría ser planteado en términos de cómo conciliar la iniciativa y el empoderamiento populares para sumarlos a las acciones estatales y cómo conciliar el respeto por la diversidad como garantía de la igualdad transversal” (Perez Blanco, 2019, pp. 311-312).

Es decir, el carácter comunitario de las instituciones educativas toma formas y definiciones particulares en función del tiempo histórico de origen, el lugar geográfico y la historia política educativa de los grupos sociales. La categoría de “lo comunitario” va tomando su tono y forma como derechos individuales de las familias a la crianza, como formas colectivas de mantenimiento de la memoria colectiva, como modo de organización escolar alternativa o como desarrollo autónomo y autogestivo de la comunidad. Aun así, en los estudios presentados, surge en casi todos ellos la disputa entre educación y asistencia, caracterizando identitariamente a las instituciones comunitarias como espacios de disputa entre el cuidado y la educación, entre lo público y lo privado, entre el ámbito social y el campo de lo pedagógico, en los márgenes de los sistemas educativos.

La expansión de los sistemas educativos, la aparición de formatos comunitarios como resolución de escolarización y cuidado en diferentes contextos políticos - geográficos, ha llevado a la pregunta sobre la relación entre el cuidado, la educación de la primera infancia y los formatos escolares. En particular, la educación comunitaria ha sido un intento de resolver

en algunos casos la exclusión de grupos poblacionales en condición de marginalidad, pero también la implicación, participación y colaboración activa y organizada de la comunidad en la educabilidad y socialización de las niñas y los niños. Las organizaciones sociales, las comunidades locales, las familias, disputan los saberes y los cuidados impartidos sobre las niñas y niños por parte del Estado. Asimismo, es una preocupación el rol del Estado en la formación de los primeros años, y sigue siendo un debate aun hoy el carácter asistencial en los espacios propiamente educativos como la escuela. El límite entre la educabilidad, la asistencia y el cuidado se vuelve difuso e indefinido en los ámbitos dedicados a la niñez. Cambiar la concepción a histórica, universal y esencialista por una infancia contextualizada, construcción social e histórica, de múltiples identidades permite complejizar la relación entre educación, infancia y cuidados, que caracteriza a los jardines de carácter comunitario. Las nociones de vida cotidiana, entorno y territorio resultan relevantes para poner en contexto las prácticas educativas y de cuidado, considerando que el lugar de la escuela adquiere relevancia no solo por los contenidos a transmitir, sino por la inscripción en contextos de condición de posibilidad. Ciocoletto, Casanovas, Fonseca, Ortiz Escalante y Valdivia proponen considerar el término de “vida cotidiana” (como alternativa a la histórica división “espacial” entre lo público y lo privado), porque “establece una continuidad entre las diferentes actividades del día a día, evidencia la distribución desigual de tareas y responsabilidades según el género y nos permite reflexionar sobre si las diferentes zonas urbanas están adaptadas a las necesidades diarias” (Ciocoletto *et al*, 2019, p. 78). El concepto de vida cotidiana refiere a “las capacidades fundamentales entendidas no solamente como acciones biológicas de supervivencia, sino en un marco amplio, que concibe a las personas en función de su relación con las otras y con el entorno” (p.80).

Conclusión

Sigue siendo una preocupación central el rol del Estado en la formación de los primeros años de vida de las niñas y niños, manteniéndose vigente el debate sobre el carácter asistencial en los espacios propiamente educativos como la escuela. La tensión entre atención temprana, cuidado y escuela tiene hoy un desafío interesante a la luz de las políticas públicas sobre cuidados e infancias desde una perspectiva económica y social feminista. Este trabajo se inscribe en un proyecto que tiene como objetivo explorar, describir y caracterizar los llamados “Jardines de Carácter Comunitario” de la Provincia de Buenos Aires, en tanto son una de las formas que toma la escolaridad temprana, y que incluyen en su configuración el cuidado para los sectores marginales de sus niñas y niños. Estos formatos —que emergieron a la luz de una conflictividad social y tuvieron su origen en las organizaciones sociales territoriales— forman parte hoy de un conglomerado heterogéneo de instituciones ocupadas a la primera infancia, siendo espacios donde se configuran y se disputan discursos sobre la asistencia, las estrategias de supervivencia familiar, el cuidado, la escolaridad y la infancia. Profundizar el conocimiento sobre las características singulares de estos jardines intenta ser un aporte para identificar dichas tensiones y disputas. Es un interés particular que este trabajo acompañe las

discusiones políticas para dar respuesta a problemas actuales como: la emancipación de los jardines comunitarios en su propio reclamo sectorial; la institucionalización de los mismos en un sistema educativo que podría hacer perder su propia identidad histórica y geográfica; la aceptación implícita desde el Estado de prácticas en un marco no regulado en cuanto a la conducción supervisiva pedagógica, la infraestructura y la conformación de planteles docentes. Aun reconociendo las diferencias entre los estudios de las concepciones sociales de la infancia –que tienen como referencia los estudios de S. Carli– de los estudios que se centran en las prácticas de crianza –que encuentran centralidad en los estudios feministas–, este trabajo intenta transitar por dichos caminos y ser un aporte al campo de las políticas públicas dedicadas a la primera infancia. Tal como lo señala Esquivel (2011), en la región y ante la inexistencia de un solo espacio institucional, los cuidados engloban una serie de actividades y políticas, aunque no son nombradas de esa forma por quienes las diseñan e implementan. En políticas de educación, de combate a la pobreza, de salud, de mercado de trabajo, el cuidado tiene un significado asociado a las familias y sus autoridades no consideran que tengan una función en el cuidado, sino que realizan atención médica en el caso del sector salud, o educación infantil en el caso de la educación, o beneficios para trabajadores, en el caso de las políticas laborales (Batthyány, 2020, p.30).

Conocer las formas institucionales que toma lo educativo comunitario en la primera infancia se vuelve relevante para profundizar el vínculo entre los servicios de cuidado a niños y niñas tanto ofrecidos por el mercado, como las instituciones educativas públicas y las organizaciones sociales y comunitarias. Hay en esta propuesta un interés de ampliar la mirada sobre el campo de la infancia y enriquecer, describir y aportar a las decisiones de la implementación de política educativa, teniendo en cuenta las resoluciones singulares de las comunidades y los actores sociales.

De esta manera, dicha tensión no es exclusiva de los jardines comunitarios ni surge con el carácter comunitario, por el contrario, pareciera ser una marca de origen del Nivel Inicial, influido por los desarrollos del campo de la Psicología del Desarrollo y alentado por un espíritu “sarmientino” de civilización. Sin embargo, estas experiencias comunitarias que se consolidaron en la década del 90 incluyen en sí el problema de la desocupación de los padres de familia, la salida laboral obligada de las mujeres, la exclusión de los sectores formales de la economía y la desatención del sistema educativo para estos sectores con la insuficiente presencia de jardines estatales (escenario que se comenzó a gestar en las políticas económicas de la década del 70).

El reconocimiento de estos jardines comunitarios como instituciones escolares supone revisar una construcción histórica discursiva del nivel inicial en torno a su sentido y función, e incluir una mirada pedagógica en clave de derechos. Es decir, que los espacios surgidos en algunos lugares como espacios de cuidado se conviertan en espacios educativos: el llamado “falso dilema” de asistir o educar (Redondo, 2012). Podríamos acordar que, desde su propio origen, entonces, aparece la tensión de lo comunitario: el cuidado, la socialización y lo educativo.

Tal como plantea Perez Blanco (2019) “el desafío para las políticas públicas democratizadoras (nos referimos a políticas públicas que pongan el Estado al servicio de

concretar la ciudadanía universal en que se basa la legitimidad del Estado moderno) podría ser planteado en términos de cómo conciliar la iniciativa y el empoderamiento populares para sumarlos a las acciones estatales y cómo conciliar el respeto por la diversidad como garantía de la igualdad transversal” (pp. 311-312).

Referencias bibliográficas

- Batthyany, K. (coord.) (2020). *Miradas latinoamericanas a los cuidados*. México: Siglo XXI.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bustelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud colectiva*, Buenos Aires, 8(3):287-298, septiembre - diciembre.
- Carli, S. (1992). “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva”. En: Puiggrós, Adriana (dir.) *Escuela, democracia y orden (1916:1943)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Carli, S. (1994). “Historia de la infancia: Una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina”. En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año III, N° 4. Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Carli, S. (2011). “Infancia, crisis social y memorias culturales. Las fotografías de fines del siglo XX” en *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Carli, S. (2014). Historia de la Infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en la Argentina. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 1994-06.
- Carli, S. (2017). La infancia en perspectiva histórica: política, pedagogía y desigualdades sociales. Los desafíos de la investigación en América Latina. En Mantilla Lucia, Stolkner Alicia y Minnicelli, Mercedes (comp.) *Biopolítica e infancia: niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano*. México: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Egido Gálvez, I. (1999). La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 22. Monográfico: Educación inicial / Educação inicial. Enero – abril, pp. 119-154
- Esquivel, V. (2011). La Economía del Cuidado en América Latina: poniendo a los cuidados en el centro de la agenda. Colección de cuadernos: “Atando Cabos; deshaciendo nudos”.
- Esquivel, V., Faur, E. y Jelin, E. (ed.) (2012). Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado. Buenos Aires: IDES.
- Faur, L. (2006). Género, masculinidades y políticas de conciliación familia-trabajo. *Revista Nómadas*, 24, 130-141
- Gluz, N.; Rodríguez Moyano, I. (2017). Políticas de inclusión y sociabilidad en jardines de infantes bonaerenses: entre el reconocimiento mutuo y las nuevas dinámicas de exclusión.

- Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas* (Caicyt-Conicet) N° 29, Santiago del Estero, Argentina ISSN 1514-6871.
- Gueglio Saccone, C. y Seidmann, S. (2015). El niño como sujeto de cuidado: categorías de análisis para un abordaje en representaciones sociales. *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Ierullo, M. y Maglioni, C. (2015). Cuidados y Organizaciones comunitarias: reflexiones a partir de la experiencia de la Coordinadora de Jardines Comunitarios de La Matanza. Argumentos. *Revista de Crítica Social Argumentos*, 17, 150-177.
- Karolinski, M.; Feldfeber, M. (2015). Políticas educativas y organizaciones sociales en la provincia de Buenos Aires. El proceso de oficialización de los jardines comunitarios (2003-2013). Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Magister de la Universidad de Buenos Aires en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas.
- Lionetti, L., Cosse, I., Zapiola, C. (2018). *La historia de las infancias en América Latina*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Mantilla Lucia, Stolkiner Alicia y Minnicelli, Mercedes (comp.) (2017). *Biopolítica e infancia: niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano*. México: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
- Mirc, A. (2022). La infancia como campo de disputa sobre el cuidado y la educación. El caso de los jardines de carácter comunitario. Tesis presentada para la obtención del título de Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes de la Universidad Nacional de La Plata.
- Perez Blanco, M. (2019). Políticas Públicas y significaciones cotidianas respecto a la educación de lxs niñxs menores de tres años en CABA. Tesis de Doctorado en Educación. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional de Lanús.
- Redondo, Patricia (2012). Políticas en debate, la atención educativa de la primera infancia en la Argentina. *Propuesta Educativa*, núm. 37, 2012, pp. 6-16. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.
- Santillán, Laura (2011). El cuidado infantil, la vida familiar y las formas en que se territorializan las intervenciones sociales: Un estudio en barrios populares del Gran Buenos Aires. En Isabella Cosse, Valeria Llobet, Carla Villalta, & María Zapiola (Eds.), *Infancias, políticas y saberes en Argentina y Brasil: Siglo XIX y XX*, pp. 287-310. Buenos Aires: El Teseo.
- Santillán, Laura (2014). El cuidado y la educación infantil en experiencias comunitarias. Un análisis antropológico. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 41, 91-108.
- Suarez Alvarez, L y Garcia Casarrubias, D. (2022). Análisis multidimensional de las labores de cuidados no remunerados a partir del enfoque de sistemas complejos. *Perspectivas de la Ciencia y la Tecnología*, Volumen 5 (9), 1-9.
- Zibecchi, Carla (2014). Cuidadoras del ámbito comunitario: entre las expectativas de profesionalización y el 'altruismo'. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 50, 129-145.