

Organización social del cuidado y oferta educativa para la primera infancia en el Barrio Padre Carlos Mugica (Villa 31-31 bis), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Daniela Barbara Villegas.

Cita:

Daniela Barbara Villegas (2024). *Organización social del cuidado y oferta educativa para la primera infancia en el Barrio Padre Carlos Mugica (Villa 31-31 bis), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 6tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/6jornadasinfancia/72>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ez2b/Ad6>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Maestría en Problemáticas Sociales Infanto-juveniles
Universidad de Buenos Aires - Facultad de Derecho, Ciencias Sociales,
Psicología, Filosofía y Letras y Medicina.

Título del Proyecto: *Organización social del cuidado y oferta educativa para la primera infancia en el Barrio Padre Carlos Mugica (Villa 31-31 bis).*

Autora: Daniela Bárbara Villegas

Directora y Directora Adjunta: Myriam Feldfeber y Lucía Caride

Fecha de aprobación: 17 de septiembre 2022

1. INTRODUCCIÓN

Hasta el año 2019, en el Barrio Padre Carlos Mugica (Villa 31- 31 bis) había un solo jardín gestionado por una organización social. En un territorio donde viven más de 12.000 familias¹ no había instituciones educativas de gestión pública destinadas a la primera infancia. La falta de jardines públicos es una muestra más de la ausencia del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (GCBA) en el territorio, además de una vulneración del derecho a la educación de los niños/as que viven allí. Por ello, en la presente investigación se indagará acerca de la organización social del cuidado (OCS) de la primera infancia en relación al acceso a la educación inicial en el barrio, poniendo voz a la lucha de las familias y las organizaciones sociales que habitamos un territorio atravesado por las desigualdades. Es de interés de la autora abordar esta temática ya que su formación profesional -abogacía- y su militancia en la organización “El Hormiguero”, que actualmente gestiona el mencionado jardín, la llevó conocer las problemáticas que los afectan a la población, entre la que se destaca el acceso al derecho a la educación de la primera infancia.

2. PLANTEO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El cuidado de las infancias refiere a las actividades indispensables para satisfacer las necesidades básicas de la existencia y reproducción de los niños/as (Rodríguez Enríquez, 2007). La OCS es la configuración que surge del cruce entre los pilares centrales en la provisión del cuidado -el Estado, las familias, los mercados y

¹ https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/barrio_en_numeros_2022.pdf (consultado en julio de 2022)

las organizaciones comunitarias-, que regulan y proveen servicios de cuidado y los modos en que los hogares de distintos niveles socioeconómicos y sus miembros acceden, o no, a ellos (Faur, 2014).

La República Argentina en virtud de la adhesión a la Convención sobre los Derechos del Niño (1990) (CDN) se compromete a asegurar a niños/as la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar. Por lo tanto, se considera al cuidado como un derecho universal y como una responsabilidad y una función social.

A raíz de la pandemia por el coronavirus (COVID-19) el tema de los cuidados ha cobrado centralidad. En tanto las familias delegan el cuidado de la primera infancia en los jardines de infantes, el cese de las clases presenciales generó una mayor demanda al interior de los hogares. Esto evidencia que el cuidado es una actividad que contiene a la educación y, al mismo tiempo, la atención integral de los niños/as (Faur, 2014). Además, las instituciones educativas constituyen un mecanismo de conciliación entre la vida laboral y familiar de las madres y los padres. Por ello se considera al sistema educativo como uno de los pilares de la oferta pública de cuidados ofrecida por el Estado (Rodríguez Enríquez, 2007).

La oferta de servicios educativos para la primera infancia resulta heterogénea y fragmentada en cuanto a su diversidad y extensión de la jornada: jardines de gestión estatal, de gestión privada y de gestión social que dependen del Ministerio de Educación, los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) que dependen del Ministerio de Desarrollo de Nación y los Centros de Primera Infancia (CPI) dependientes del Desarrollo Humano y Hábitat del GCBA.

El derecho a la educación se encuentra establecido en la Constitución Nacional (CN) –art. 14- y en los tratados internacionales incorporados a ella por medio del art. 75 inc. 17, 18 y 19- como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) que reconoce, en su art. 26, a la educación como un derecho humano fundamental, universal, gratuito y obligatorio, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y la CDN.

La Ley N° 26.061 (2005) de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes establece en su art. 15 que los NNyA tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, en un establecimiento educativo cercano a su residencia.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) (LEN), a su vez, estipula que la educación y el conocimiento son un bien público, así como un derecho personal y social garantizado por el Estado (art. 2). Por lo tanto,

El Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender y que son responsables de las acciones educativas el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires -de acuerdo con el art. 4° tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral- los municipios, las confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las organizaciones de la sociedad y la familia, como agente natural y primario (artículo 6°) (Feldfeber, 2011, p. 191).

La mencionada ley mantuvo la conceptualización de la derogada Ley Federal de Educación, de acuerdo con la cual toda la educación es pública, diferenciándose entre instituciones educativas de gestión estatal o privada, gestión cooperativa y gestión social.

La educación inicial constituye una unidad pedagógica (art. 18 LEN) y comprende al Jardín Maternal, que atenderá a niños/as desde los 45 días a los 2 años y el Jardín de Infantes, para niños/as desde los 3 a los 5 años. Conforme establece el art. 16 de la LEN, solo son obligatorias las salas de 4 -incorporada en la reforma del 2015- y 5 años, y el Estado tiene la obligación de universalizar los servicios educativos para niños/as de 3 años, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población (art. 19 LEN).

Conforme el art. 20 LEN, el propósito de la educación de la primera infancia es promover el aprendizaje y desarrollo, propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo, atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo, entre otros.

En el ámbito local, conforme establece la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el GCBA asume la responsabilidad de asegurar y financiar la educación pública, estatal, laica y gratuita en todos los niveles y modalidades, a partir de los 45 días de vida hasta el nivel superior, con carácter obligatorio desde el preescolar hasta completar diez años de escolaridad, o el período mayor que la legislación determine (art. 24). Asimismo, la Ley 114 (1999) de Protección Integral de los Derechos de NNyA establece que el gobierno local debe garantizar el acceso

gratuito a los establecimientos educativos de todos los niveles y en todos los barrios de la Ciudad.

Pese a la abundante legislación, la educación como derecho universal no significó un acceso igualitario para toda la población. Si se analizan las tasas de asistencia en función del nivel de ingresos de los hogares tomando como fuente los datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) 2018², se advierte que:

El 99% de los niños/as de 4 años del segmento de mayores ingresos (quintil 5) asiste a un establecimiento de educación inicial, mientras que este porcentaje desciende 20 puntos porcentuales (79%) en el caso de los que pertenecen al sector de menor poder adquisitivo (quintil 1 de ingresos). A los 2 años la brecha es aún mayor: la tasa de asistencia del quintil 5 es del 32%, frente al 7% correspondiente al quintil 1 (Cardini, Guevara y Steinberg, 2021, p. 57).

El déficit en la oferta de servicios públicos educativos impacta de manera diferente en la organización del cuidado de los hogares según sus niveles de ingreso (Faur, 2014). En la Ciudad de Buenos Aires, la pre-inscripción para ingresar al nivel inicial de escuelas públicas de gestión estatal se realiza desde el año 2013 a través del Sistema de Inscripción en Línea, desde la página web del Ministerio de Educación del GCBA³ y registrándose con un correo electrónico. Este sistema dificulta la inscripción de las familias de menores recursos debido a la brecha digital, que incluye no solo el acceso a dispositivos electrónicos y conectividad, sino a un conjunto de habilidades digitales para realizar la inscripción online. Esta medida junto con la falta de vacantes en algunas zonas de la ciudad contribuye a reproducir las desigualdades existentes.

Según el primer informe del Observatorio Universitario de Buenos Aires, realizado y publicado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (2019)⁴, en la Ciudad de Buenos Aires faltaban 17.000 vacantes y, según el desagregado, el 85% correspondía al nivel inicial. Para el ciclo lectivo 2022, legisladores del Frente de Todos y gremios estiman que faltan 50.000 vacantes en los establecimientos

² La Encuesta Permanente de Hogares (EPH) es un relevamiento trimestral de datos en base a una muestra representativa de los 31 aglomerados urbanos del país con más de 100.000 habitantes (lo cual representa aproximadamente el 65% de la población total).

³ <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/inscripcionescolar#preguntas-frecuentes-educacion> (consultado en julio de 2022)

⁴ http://novedades.filo.uba.ar/sites/novedades.filo.uba.ar/files/documentos/InformeCompleto%20-%20Derechos%20Vacantes%208%20de%20abril_0.pdf (consultado en julio de 2022)

educativos de gestión estatal para la primera infancia, nivel inicial, primaria y medio de la Ciudad⁵. Estos datos no son oficiales ya que el GCBA se niega a brindar información sobre vacantes escolares.

A ello se suma que, entre 2016 y 2022, el presupuesto del Ministerio de Educación porteño disminuyó un 19,5% en valores reales⁶. En particular, el Programa de Infraestructura Escolar, encargado de ampliar las vacantes, disminuyó en más de un 57% entre 2018 y el 2022.

La falta de vacantes en el nivel inicial implica la vulneración del derecho a la educación garantizado en el art. 24 de la Constitución de la Ciudad, de la LEN, la CN y de los tratados internacionales. Este escenario, genera diversas trayectorias familiares en torno a las gestiones, preocupaciones y obstáculos para acceder a una vacante escolar para sus hijos/as en el jardín de infantes. En ese sentido, muchas mujeres no pueden conseguir trabajo remunerado porque deben asumir el cuidado de sus hijos/as y algunas se vieron obligadas a judicializar el reclamo por la falta de vacantes.

En ese sentido, en el año 2006 la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ) inició una demanda judicial de carácter colectivo por la falta de vacantes en el nivel Inicial, pero el acuerdo no se cumplió en los niveles establecidos. A finales del 2015, un colectivo de familias autoconvocadas formaron “La vacante es un derecho” para visibilizar la problemática de la falta de vacantes en las escuelas públicas de gestión estatal de CABA y acompañar a las familias en los reclamos.

Sin embargo, en diciembre de 2020, el Tribunal Superior de Justicia (TSJ) de la Ciudad de Buenos Aires⁷ determinó que sólo estarán habilitados para reclamar vacantes aquellas familias que no puedan abonar la matrícula en la educación de gestión privada. De esta manera, el TSJ se posiciona en contra del art. 24 de la Constitución de la Ciudad. Con este pronunciamiento el TSJ desconoce la obligación constitucional del GCBA de ser garante del derecho a la educación pública y gratuita a partir de los 45 días, lo que implica que el Estado debe garantizar la universalidad

⁵ <https://www.telam.com.ar/notas/202202/584138-informe-gobierno-porteno-falta-vacantes.html> (consultado en julio de 2022)

⁶ https://acij.org.ar/que-sucede-con-el-presupuesto-educativo-en-la-ciudad-de-buenos-aires/?utm_source=mailup&utm_medium=email&utm_campaign=general (consultado en julio de 2022)

⁷ Expte. N° 15955/18 caratulado “N.B.H. c/ GCBA s/amparo”, en el que se reclamaba el acceso a una vacante en el nivel inicial.

del nivel inicial y la igualdad entre todos los niños/as a acceder a una escuela pública, independientemente de los recursos de sus familias.

El déficit de la oferta genera un desigual acceso al derecho a la educación de los niños/as y dificulta a sus madres-padres para poder conciliar el trabajo reproductivo y el trabajo productivo. Además, tal como señala Gentili (2009), las condiciones de pobreza e indigencia interfieren en las oportunidades educativas de los sectores que viven en esas condiciones. De este modo, las desigualdades socioeconómicas tienden a determinar las posibilidades de las familias de acceder a una vacante escolar, lo que contribuye a reproducir y/o ampliar las desigualdades existentes.

En esta investigación se procurará indagar acerca de la OSC de la primera infancia en relación al acceso a la educación inicial en el Barrio Padre Carlos Mugica, Retiro, Comuna 1, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El barrio tiene una extensión de 72 hectáreas y es un territorio atravesado por la desigualdad, donde sus más de 40.000 habitantes⁸ no cuentan con título de propiedad de las tierras que habitan en condiciones de precariedad y hacinamiento, ausencia de servicios públicos e infraestructura, falta de acceso al sistema de salud y educativo. Si bien se aprobaron leyes de reurbanización⁹, a la fecha no se han realizado grandes avances para concretar el proyecto que incluye tendido cloacal y pluvial, red de agua, tendido eléctrico, pavimentación y alumbrado público para que las y los habitantes tengan acceso a los servicios básicos. Vecinas y vecinos, organizaciones sociales y políticas y organismos públicos vienen denunciando irregularidades en el proceso de reurbanización como defectos en las viviendas nuevas, desalojos forzosos¹⁰ y falta de participación vecinal.

Conforme surge del último relevamiento efectuado en el barrio por la Secretaría de Integración Social y Urbana en 2016¹¹, el porcentaje de niños/as de 3 a 5 años que no asistía a establecimientos educativos era el doble (25%) que en el resto de la Ciudad (12%). Esta situación se debe a la falta de oferta pública de servicios educativos para la primera infancia en el barrio.

⁸ https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/barrio_en_numeros_2022.pdf (consultado en julio de 2022)

⁹ Ley N° 3.343 (B.O.C.B.A. N° 3358 del 09/02/2010) y Ley 6.129 (B.O.C.B.A. N° 5537 del 15/01/2019)

¹⁰ <https://www.cels.org.ar/web/2021/09/desalojo-de-mujeres-y-nines-en-la-villa-31/> (consultado en julio de 2022)

¹¹ https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2.analisis_ambiental_y_social_final.pdf (consultado en julio de 2022)

Ante una demanda de cuidado insatisfecha por parte del Estado, las organizaciones sociales han asumido la provisión de cuidado de la niñez en contextos de pobreza¹². Las prácticas políticas de estas organizaciones consisten en hacer efectivos los derechos en los territorios por ejemplo gestionando espacios de apoyo escolar, merenderos y comedores, talleres formativos y recreativos y hasta la creación de instituciones educativas -y su lucha por el reconocimiento estatal-.

En el 2011, la “Asociación Civil Detrás de todo para la inclusión social” inauguró el Jardín “Sueños Bajitos”, ubicado en la Manzana 104 Casa 125, con la finalidad de atender necesidades educativas del barrio. El jardín fue incorporado a la enseñanza oficial en el año 2011 y se le otorgó el 100% de aporte gubernamental. A partir del 2020, el jardín cambió de entidad propietaria a favor de la Asociación Civil El Hormiguero y pasó a denominarse “Nivel Inicial del I.S.F.D. Dora Acosta”. Actualmente, el jardín de jornada completa cuenta con salas de 2 a 5 años y asisten 110 niños/as. Hasta 2019 el jardín era la única oferta gratuita de servicios educativos para la primera infancia dentro del polígono del barrio.

En dicho año el GCBA abrió por primera vez instituciones de nivel inicial de gestión pública en el barrio¹³. Dado que la primera infancia representa más del 25% de la población del territorio, las más de 400¹⁴ vacantes creadas en el año 2019, la mayoría de jornada simple, resultan insuficientes para cubrir la demanda existente de los niños/as que no asisten al nivel inicial.

Tal como lo señalamos anteriormente, la falta de vacantes implica la vulneración del derecho a la educación, establecido en el art. 24 de la Constitución de la Ciudad, de la LEN, la Constitución Nacional y de los tratados internacionales, y del derecho de niños/as al aprendizaje y el desarrollo de habilidades tales como la capacidad de expresión y comunicación y la formación corporal y motriz (art. 20 LEN). Este escenario, genera diversas trayectorias familiares signadas por los obstáculos para acceder a una vacante escolar para sus hijos/as en el jardín hecho que atenta contra la necesidad de las familias de conciliar el trabajo de cuidados con el trabajo

¹² La mayoría de las organizaciones que se encuentran en el Barrio Padre Carlos Mugica forman parte del Frente de Todos, coalición electoral que triunfó en las elecciones presidenciales del 2019 consagrando la fórmula de Alberto Fernández y Cristina Fernández de Kirchner.

¹³ El Jardín de Infantes Integral N° 10/01 (Caraguatá 2215) de jornada completa, Jardín de Infantes Nucleado A D.E. 1 en el Polo Educativo María Elena Walsh -donde se encuentra la nueva sede del Ministerio de Educación de la Ciudad- de jornada simple y la Escuela Infantil N° 5 D.E. 1 en el Polo Educativo Mugica en la entrada del barrio de Jornada simple. Además, en el barrio se encuentra el Instituto Comunidad Filii Dei de gestión privada de jornada simple.

¹⁴ <https://www.buenosaires.gob.ar/jefaturadegabinete/integracion/obras/educacion> (consultado en julio de 2022) y un documento de trabajo elaborado por la Secretaría de Integración Social y Urbana.

remunerado. A partir del problema descripto, se formula como interrogante general de la investigación: ¿Cómo se construye la organización social del cuidado de la primera infancia en relación al acceso a la educación inicial en el Barrio Padre Carlos Mugica considerando las políticas del Gobierno de la Ciudad y las acciones desplegadas por las familias y las organizaciones comunitarias?

A partir de este interrogante general, formulamos las siguientes preguntas específicas:

¿Qué políticas implementó el Gobierno de la Ciudad para garantizar la cobertura de vacantes en el nivel inicial desde el año 2019?

¿Qué representa para las familias del barrio el acceso a una vacante escolar para sus hijos/as de 3 a 5 años en relación al aprendizaje, la socialización y la delegación del cuidado?

¿Cuáles son las trayectorias en torno a las gestiones, preocupaciones y obstáculos que atraviesan las familias para acceder a una vacante escolar para sus hijos/as en el jardín de infantes?

¿Qué prácticas políticas han realizado y realizan las organizaciones sociales en el territorio para garantizar el acceso a la educación inicial en el barrio en estudio?

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Antecedentes del tema de investigación

Los estudios de género sobre cuidados han cobrado gran importancia los últimos años y abordan distintas aristas de la cuestión desde diversas disciplinas como el derecho, la economía y las ciencias sociales. Respecto del cuidado de la primera infancia se destacan los aportes de Faur (2014) sobre la organización social y política del cuidado infantil en Argentina, quien analiza cómo inciden las políticas sociales en los vínculos entre el cuidado familiar, el trabajo remunerado y las relaciones de género. Otro aporte importante surge del enfoque de derechos, que nos permite considerar al cuidado como un derecho universal que tiene toda persona a cuidar, a ser cuidado y a cuidarse e implica no sólo obligaciones para el Estado, sino también de todos los miembros de la sociedad (Pautassi, 2007).

Desde la perspectiva económica, encontramos las investigaciones de Esquivel (2011) y Rodríguez Enríquez (2007) sobre economía del cuidado y el rol de las políticas públicas para transformar la injusta OSC. Por su parte Pautassi y Zibecchi

(2010) investigan sobre las consecuencias que tiene la OSC para las familias según su condición socioeconómica. Los hogares de bajos ingresos -que además tienen un mayor número de integrantes dependientes- no pueden contratar estos servicios privados, lo cual produce frecuentemente que las mujeres pobres no ingresen al mercado laboral o tengan una trayectoria laboral intermitente y precaria, contribuyendo a la perpetuación del “círculo vicioso de la pobreza”.

En el campo educativo se han realizado investigaciones respecto del rol del Estado como garante del derecho a la educación (Feldfeber, 2014) y el análisis de las políticas educativas a partir del cambio de siglo (Feldfeber y Gluz, 2019), un proceso de marchas y contramarchas que definen la expansión de la escolaridad y la persistente negación del derecho a la educación a grandes sectores de la población (Gentili, 2009). En ese sentido, resultan fundamentales los aportes de Rinesi (2016) y Terigi (2010) sobre los problemas de la inclusión educativa para garantizar el derecho a la educación de los niños/as y adolescentes que estaban fuera del sistema escolar.

En lo que respecta a las políticas educativas para la primera infancia, se destacan los trabajos de Patricia Redondo (2012) en torno a la democratización del derecho a la educación de niños/as que asisten al nivel inicial. A su vez, Ana Malajovich (2010) analiza la situación educativa de la primera infancia, sus avances y sus deudas, centrándose en la didáctica del nivel inicial. Finalmente, Marzonetto (2016) realiza aportes sobre la estratificación de los servicios de cuidado y desarrollo infantil para la primera infancia en la Ciudad de Buenos Aires.

3.2 Desarrollo del marco teórico

La noción de **cuidado infantil** se refiere a las actividades indispensables para satisfacer las necesidades básicas de la existencia y reproducción de los niños/as. El cuidado de las infancias¹⁵ fue un tema históricamente considerado como parte de la esfera individual doméstica y privada (Faur, 2014). El modelo de familia compuesto por el “varón proveedor y la mujer cuidadora” sentó las bases de la división sexual del trabajo. Las mujeres eran consideradas las mejores cuidadoras y esta “maternalización de las mujeres” se filtró en prácticas y representaciones sociales en las políticas públicas (Faur, 2014). Sin embargo, en las últimas décadas las mujeres

¹⁵ La infancia es una construcción socio-histórica, que surge a mediados del siglo XX. El escenario globalizado ha generado fragmentación y heterogeneidad de la sociedad infantil respecto del siglo XX (Carli 2003). En razón de ello, debemos hablar de “infancias”, plurales y múltiples (Colangelo, 2003).

ingresaron al mundo del trabajo, generando transformaciones sociales que impactaron en la OSC y generaron nuevas demandas a instituciones públicas y privadas.

Tal como se señaló en la introducción, Faur (2014) considera el cuidado como una responsabilidad social y señala que existen cuatro pilares centrales en la provisión del cuidado: el Estado, las familias, los mercados y las organizaciones comunitarias, que se articulan –y, eventualmente, se compensan– entre sí. Al hacerlo, conforman lo que Shahra Razavi (2007) denominó como un “diamante de cuidado”. La **OSC** es entendida como “la configuración que surge del cruce entre las instituciones que regulan y proveen servicios de cuidado y los modos en que los hogares de distintos niveles socioeconómicos y sus miembros acceden, o no, a ellos” (Faur, 2014, p. 18). Sin embargo, la OCS resulta injusta porque las responsabilidades de cuidado son asumidas mayormente por los hogares y, dentro de los hogares, por las mujeres¹⁶.

Los componentes del cuidado refieren a la disponibilidad de tiempo y dinero para cuidar y servicios de cuidado (Pautassi, 2007). El sistema educativo es uno de los pilares de la oferta pública de cuidados ofrecida por el Estado (Rodríguez Enríquez, 2007).

El nivel inicial tiene una función social muy importante en relación al **aprendizaje y la socialización**. El propósito de la educación infantil es:

Enriquecer el desarrollo y la inserción social, propiciando un proceso de construcción de la identidad en los niños, por medio de aprendizajes diversificados, realizados en situaciones de interacción, que permitan la apropiación de los elementos de la cultura, a fin de permitirles su participación en la vida social (Malajovich, 2010, p. 34).

Numerosos estudios (Tenti Fanfani, 1995; Feijoó, 2002; Minujín, 2006) han demostrado que “los niños y niñas que acceden a una escolarización temprana tienen mejores posibilidades de desempeño a lo largo de su trayectoria educativa” (Pautassi y Zibecchi, 2010, p. 18).

Sin embargo, las representaciones familiares en torno al acceso de sus hijos/as al jardín difieren en cada familia. Las **representaciones sociales** son “el proceso y el producto de una actividad mental por la que un individuo o grupo reconstruye la

¹⁶ La Encuesta sobre Trabajo No Remunerado y Uso del Tiempo (EAHU-INDEC, 2013), evidencia que las mujeres dedican en promedio 6,4 horas diarias a las tareas domésticas no remuneradas, mientras que los varones destinan un promedio de 3,4 horas diarias. Asimismo, las mujeres de sectores populares tienen menor participación en el mercado de trabajo remunerado.

realidad y le atribuyen una significación específica, basadas en un conjunto organizado de opiniones, actitudes, creencias (Spakowsky, 2012). Denise Jodelet (1993) define a las representaciones sociales como “una forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida, que contribuye con una visión práctica y concurrente a la construcción de una realidad común a un conjunto social” (Spakowsky, 2012, p. 220).

La crianza y la educación no son algo dado, sino más bien espacios de sentidos disputados en el que intervienen distintos actores -la familia, la escuela y organizaciones sociales- que interactúan en contextos locales específicos (Santillán, 2009). Por ello, entendemos a las **trayectorias educativas** como:

recorridos experienciales y de apropiación del conjunto de prácticas ligadas con la crianza, la educación y la formación en la vida de un sujeto, que tiene lugar a partir de múltiples relaciones (con el contexto y con otros actores sociales) y en base a los cursos de acción de quienes los protagonizan (Santillán, 2009, p. 53).

Así, las trayectorias -de vida, educativas- deben incluir además del interés por el aspecto biográfico del individuo, una conceptualización renovada de prácticas y modalidades de acción que suponen la apropiación de los sujetos de un lugar propio (Santillán, 2009).

Pese a la abundante legislación, la educación como derecho universal no significó un acceso igualitario para toda la población. Las desigualdades sociales tienden a determinar las posibilidades de las familias de acceder a una vacante escolar, lo que contribuye a reproducirlas y/o ampliarlas.

Entendemos a las **desigualdades sociales** como multidimensionales, dinámicas, situadas, relacionales, expresión de procesos sociohistóricos que se configuran en una espacialidad (Vommaro, 2019). En el campo educativo el análisis debe comprender la dimensión social y territorial. En primer lugar, se consideran las **desigualdades educativas** clásicas, que refieren a la relación entre el origen socio-económico y la trayectoria educativa, a las que se suma la brecha digital ligada ya no sólo al acceso, sino también a la apropiación y usos de las tecnologías (Di Piero y Miño Chiappino, 2021). En cuanto a la dimensión territorial, retomando los aportes de Bourdieu y Wacquant (1986), el **territorio** es el espacio social donde se dan las condiciones de producción, apropiación y resignificación de capitales sociales, económicos, culturales y simbólicos en juego (Barrionuevo, 2012).

A partir del siglo XXI, “se produjeron cambios sustantivos en las formas de movilización y en las experiencias organizativas de buena parte de los movimientos sociales y políticos de la Argentina” (Vommaro, 2017, p. 123) En este nuevo escenario político se crearon **organizaciones sociales** territoriales, que consideran al Estado como una herramienta de transformación y un escenario de disputas políticas (Vommaro, 2017). Esto generó un proceso de politización del espacio que territorializó las **prácticas políticas** (Vommaro, 2017).

Por ello, se debe considerar al territorio como un espacio socialmente construido y significado, el lugar de producción política de las organizaciones sociales, como de legitimación de la política estatal y partidaria. De esta manera, este espacio no es concebido sólo desde su dimensión geográfica y física ni como una noción estática, de fijación o retraimiento, sino como un elemento simbólico y dinámico desde el cual se despliegan emergencias y devenires (Vommaro, 2017, p. 111).

4. OBJETIVOS

Describir y analizar la organización social del cuidado de la primera infancia en relación al acceso a la educación inicial en el Barrio Padre Carlos Mugica desde las políticas del Gobierno de la Ciudad y las acciones desplegadas por las familias y las organizaciones comunitarias.

Objetivos específicos

Describir las políticas implementadas por el Gobierno de la Ciudad para garantizar la cobertura de vacantes en el nivel inicial desde el año 2019.

Identificar las representaciones de las familias del barrio respecto del acceso a una vacante escolar para sus hijos/as de 3 a 5 años en relación al aprendizaje, la socialización y la delegación del cuidado.

Describir las trayectorias en torno a las gestiones, preocupaciones y obstáculos que atraviesan las familias para acceder a una vacante escolar para sus hijos/as en el jardín de infantes.

Describir y analizar las prácticas políticas que han realizado y realizan las organizaciones sociales en el territorio para garantizar el acceso a la educación inicial en el barrio en estudio.

5. ENFOQUE METODOLÓGICO

El enfoque metodológico consiste en un estudio exploratorio de tipo cualitativo. Para ello se utilizarán fuentes secundarias para realizar un análisis documental de las estadísticas sobre educación e informes de la Defensoría del Pueblo CABA y otros organismos públicos que trabajan la temática para contar con un diagnóstico de la situación del acceso a las vacantes en el nivel inicial. Asimismo, se analizarán las resoluciones del Ministerio de Educación sobre el nivel inicial y los fallos judiciales sobre vacantes.

Asimismo, para la recolección de datos primarios, se realizarán entrevistas semi estructuradas a quince familias del barrio, que hayan tenido dificultades en la inscripción de sus hijos/as a jardines de infantes de gestión pública para los ciclos lectivos comprendidos entre los años 2022 y 2023; funcionario/as del Ministerio de Educación CABA; equipo directivo de los jardines que funcionan en el territorio; referentes barriales y de organizaciones que integran la red educativa del barrio; la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia; la Defensoría del Pueblo CABA; el Ministerio Público Tutelar. El trabajo de campo se inició en el año 2023.

6. BIBLIOGRAFÍA

- BARRIONUEVO, C. (2012). El territorio como construcción social: Una pregunta que importa: El caso de Rincón de Las Perlas (Río Negro). Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.863/te.863.pdf>
- CARDINI, Alejandra, GUEVARA, Jennifer y STEINBERG, Cora (2021). Mapa de la educación inicial en Argentina: Puntos de partida de una agenda de equidad para la primera infancia. Buenos Aires: UNICEF-CIPPEC.
- CARLI, Sandra (2003). “El problema de la representación. Balances y dilemas”. En *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*. Colección Ensayos y Experiencias. Buenos Aires: Coedición Noveduc-CEM.
- COLANGELO, Adelaida (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. Mesa: Infancias y juventudes. Pedagogía y formación. Serie Encuentros y Seminarios. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf>
- DI PIERO, M. Emilia y MIÑO CHIAPPINO, Jessica (2021). Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: Un estudio de las propuestas a nivel subnacional. En

- Pandemia y crisis: El COVID-19 en América Latina*. Editorial Universidad de Guadalajara.
- FAUR, Eleonor (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI editores
- FELDFEBER, Myriam (2011). ¿Es pública la escuela privada?: notas para pensar en el Estado y en la educación, En: PERAZZA, R. (comp.) *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- FELDFEBER, Myriam (2014). La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas. *Educação e Filosofia*, 28, Pp. 139-153, N. 1ESP. 2014. <http://hdl.handle.net/20.500.12424/9756>
- FELDFEBER, Myriam y GLUZ, Nora. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*. Año VII, Núm. 13, 19-38. https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561308_19-38.pdf
- GENTILI, Pablo (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación* 49, p.19-57. <https://rieoei.org/RIE/article/view/673>
- MALAJOVICH, Ana (2010). Deudas educativas con la primera infancia. En: VOCES EN EL FÉNIX (2019) Dossier “Entre los muros”. <https://vocesenelfenix.com/content/deudas-educativas-con-la-primer-infancia>
- MARZONETTO, Gabriela (2016). Educación Inicial y servicios asistenciales para la primera infancia en la Ciudad de Buenos Aires: derechos universales, servicios estratificados. Documentos de Trabajo, 95, Centro Interdisciplinario para el Estudio de Políticas Públicas. <http://www.ciepp.org.ar/index.php/documentosdetrabajo1/472-documentos-95>
- PAUTASSI, Laura (2007). El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos. CEPAL Serie mujer y desarrollo N° 87. <http://hdl.handle.net/11362/5809>
- PAUTASSI, Laura y ZIBECCHI, Carla (2010). La provisión de cuidado y la superación de la pobreza infantil. Programas de transferencias condicionadas en Argentina y el papel de las organizaciones sociales y comunitarias. CEPAL Serie políticas sociales N° 159. <https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2019-11/ProvisiondeCuidado.pdf>

- REDONDO, Patricia (2012). Políticas en debate: la atención educativa de la primera infancia en la Argentina. *Propuesta Educativa Número 37 – Año 21 – Jun. 2012 – Vol 1 – Págs. 6 a 16* FLACSO Argentina. http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier_redondo.pdf
- RINESI, Eduardo (2016). La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad. En BRENER, G. y GALLI, G. (comps.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires: Editorial La Crujía, Stella y la Fundación La Salle Argentina.
- RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ, Corina (2007). La organización del cuidado de niños y niñas en Argentina y Uruguay. CEPAL Serie Mujer y Desarrollo N° 90. <http://hdl.handle.net/11362/5813>
- SANTILLÁN, Laura (2009). La crianza y educación infantil como cuestión social, política y cotidiana una etnografía en barrios populares del Gran Buenos Aires. *ANTHROPOLOGICA/AÑO XXVII*, N° 27, pp. 47-73.
- SPAKOWSKY, Elisa (2012). Formación docente y construcción de la identidad profesional. En Malajovich, Ana (comp.). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI editores
- TERIGI, Flavia (2010) “La inclusión como problema de las políticas educativas”. En *Quehacer educativo* N° 100 abril. <https://www.fumtep.edu.uy/component/k2/item/411-la-inclusi%C3%B3n-como-problema-de-las-pol%C3%ADticas-educativas>
- VOMMARO, Pablo (2017). Territorios y resistencias: configuraciones generacionales y procesos de politización en Argentina. *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* núm. 82 año 38 pp. 101-133. <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/31/46>
- VOMMARO, Pablo (2019). Desigualdades, derechos y participación juvenil en América Latina: acercamientos desde los procesos generacionales. *Revista Direito e Práxis*, vol. 10, núm. 2, pp. 1192-1213. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. <https://www.redalyc.org/journal/3509/350960006014/html/>