

La experiencia educativa en jardines comunitarios de la Provincia de Buenos Aires

Valeria Kustich *

M. Aldana Ponce de León**

M. Fernanda Volonté***

Recibido: 16/05/2018

Aceptado: 24/06/2018



Resumen

Este artículo se propone dar cuenta de las características relevantes de las experiencias educativas de los jardines comunitarios que vienen transitando un proceso de articulación con la cartera educativa del Estado Provincial. Las instituciones que han sido objeto de este estudio son las que se encontraban vinculadas con la Dirección General de Cultura y Educación, al momento del desarrollo del trabajo (año 2013–2014) por medio del Programa de Apoyo y Acompañamiento a Experiencias Educativas de Nivel Inicial de Carácter Comunitario. Se sitúan estas experiencias como una de las formas de acción colectiva impulsadas por los sectores más afectados durante las crisis económicas y sociales de los años 90 y también del 2001, que han coexistido con las acciones de protesta social emergentes en ese período. En este marco, el trabajo recupera la indagación realizada, desde la Dirección General de Cultura y Educación, por medio de encuestas y entrevistas, al conjunto de 137 jardines comunitarios que han aceptado participar del citado Programa.

Palabras clave

Jardines comunitarios, demanda educativa, sectores populares, cultura solidaria, organización en redes.

The Educational Experience in Communitarian Gardens in the Province of Buenos Aires

Abstract

This article purports give an account of the relevant characteristics of the educational experiences in communitarian gardens (infant) which are going through a process of articulation with the education section of the Provincial State. The institutions which have been part of this study were linked to the General Direction of Culture and Education at the moment this project started (year 2013- 2014) through the Program of Support and Accompaniment to Educational Experiences of Initial Level and of Communitarian Type. These experiences are taken as one of the ways of collective action driven by the most affected sectors during the economical and social crises of the 90s and also in 2001, which have co-existed the actions of social protests which emerged in that period. Within this framework, the work recovers the inquiry developed, from the General Direction of Culture and Education by means of enquiries and interviews to all the 137 communitarian gardens which accepted participating in the Program.

Key Words

Communitarian gardens, educational demand, popular sectors, solidarity culture, organization in networks.

* Universidad Nacional de La Plata, Argentina. E-mail: vkustich@yahoo.com.ar

** Universidad Nacional de La Plata, Argentina. E-mail: maponcedeleon@gmail.com

*** Universidad Nacional de La Plata, Argentina. E-mail: volontefer@yahoo.com.ar

1. Introducción

Este artículo se propone aportar conocimiento al campo de la investigación educativa vinculado a la atención de la primera infancia y, más específicamente, a la experiencia educativa en jardines comunitarios de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Interesa describir y analizar algunas dimensiones propias de las prácticas pedagógicas en estas experiencias, como así también los aspectos vinculados a la articulación con el Estado. Estos espacios educativos fueron impulsados por actores barriales localizados en zonas en condiciones de vulnerabilidad, inicialmente, por fuera del Estado, estableciendo a partir del año 2008, articulación con la cartera educativa del Estado provincial.

El trabajo que presentamos tiene por antecedente la evaluación del Programa de Apoyo y Acompañamiento a Experiencias Educativas de Nivel Inicial de Carácter Comunitario, establecida por la Resolución N° 65/11 de la Dirección General de Cultura y Educación (en adelante DGCyE) y llevada a cabo por la Dirección Provincial de Planeamiento, en el año 2014 (Dirección General de Cultura y Educación, 2010).

El Programa aludido, destinado a implementar y potenciar acciones que favorezcan el reconocimiento de dichas instituciones, demandó un trabajo articulado al interior del sistema educativo provincial, entre diferentes dependencias de la Subsecretaría de Educación (Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección Provincial de Educación Inicial, Dirección Provincial de Política Socioeducativa y Dirección de Alternativas Pedagógicas), como así también entre diferentes organizaciones vinculadas a las experiencias educativas de carácter comunitario (ONGs, redes de jardines comunitarios, municipios y otras agencias del Estado Nacional y Provincial). A este Programa se podían incorporar voluntariamente, mediante firma del acuerdo de partes correspondiente, los jardines comunitarios que al momento de la presentación cumplieran con los requisitos que la Resolución establecía.¹

Como resultado del proceso desarrollado, se incorporaron al Programa 137 experiencias educativas de instituciones denominadas «jardines comunitarios» (en adelante JC) que, en diferentes distritos de la provincia de Buenos Aires, fueron generando una respuesta a la necesidad de atender al cuidado y educación de los niños y las niñas en edad de asistir a instituciones del Nivel Inicial.

En este sentido, ha resultado oportuno considerar a estas experiencias como parte del conjunto heterogéneo de iniciativas educativas que se vienen desarrollando en América Latina, que se han gestado, inicialmente, por fuera del Estado, las universidades y los sindicatos, contribuyendo a la actividad educativa y al oficio docente en el marco de la vida comunitaria y la lucha política. Estas prácticas educativas han sido denominadas también «las otras educaciones» (Castillo, 2008) o «educación alternativa» (Puiggrós, 1994).

En el marco de la evaluación del mencionado Programa, se dispusieron una serie de actividades a efectos de poder elaborar un estado de situación de los JC que se encontraban

1 Según el texto de la Res. N° 65/11, para participar del presente Programa será una condición ineludible de las instituciones comunitarias, el cumplimiento de los siguientes requisitos mínimos: pertenecer a un servicio que desarrolla actividades Socio Educativas a niños de Nivel Inicial, con cinco años de antigüedad en el territorio; ser de carácter comunitario; ofrecer servicios gratuitos; atender en zonas de alta vulnerabilidad; erigirse como sistema alternativo de atención pedagógica a la Infancia, no encontrándose incorporados como establecimientos de Gestión Educativa Pública, atendiendo a niños del radio educativo que no tienen acceso a establecimientos del Sistema Educativo; manifestar en forma expresa la adhesión al Programa, a través de los instrumentos legales pertinentes; integrar las Mesas Distritales.

alcanzados por la Resolución.² El abordaje metodológico para esa tarea de seguimiento y evaluación consistió en la aplicación de una encuesta auto-administrada a todos los JC que formaban parte de la Resolución, cuya cobertura alcanzó el 85%, y en la realización de una serie de entrevistas en profundidad a educadoras y coordinadores de cinco JC de los distritos de Lomas de Zamora, Florencio Varela, La Matanza y Moreno.

La encuesta relevó datos cuantitativos sobre aspectos organizativos, institucionales y comunitarios, para conocer de modo general y amplio las experiencias, además de ponderar su magnitud y alcance. Con las entrevistas se intentó rescatar las voces de las educadoras y sus perspectivas sobre la educación en los JC, permitiendo de esta manera, una primera aproximación a los sentidos y significados por ellas expresados.

A los fines de los análisis y las lecturas realizados, se ha triangulado la información proveniente del contexto sociodemográfico, en relación también a la cobertura y alcance del Estado Provincial en la atención de la primera infancia, con los datos cuantitativos y cualitativos que se han obtenido en el proceso de indagación, a los fines de poder dar cuenta de una primera aproximación interpretativa a este tipo de experiencias.

Los instrumentos de relevamiento se han organizado en torno a tres dimensiones de análisis: la institucional,³ la pedagógica⁴ y la comunitaria.⁵

Para el propósito de este artículo, se ha decidido realizar nuevas lecturas de los datos obtenidos en el proceso de evaluación del Programa, con el objeto de acercar conocimiento acerca de los siguientes aspectos: surgimiento y desarrollo de los JC; formas de organización del trabajo al interior de los mismos; el saber pedagógico construido en la práctica; los JC y sus formas de organización colectiva y la vinculación con la comunidad.

De este modo, se intenta dar respuesta a uno de los interrogantes que orienta este trabajo: ¿cuál es la especificidad de la experiencia de los jardines comunitarios de la Provincia de Buenos Aires que vienen dando respuesta a la demanda educativa en la primera infancia?

2. Origen y formación de los jardines comunitarios

El origen y surgimiento de los JC se vuelve un aspecto relevante en tanto que opera en la configuración identitaria y en su cultura organizacional. Es posible, en este sentido, realizar una periodización que dé cuenta del proceso atravesado por la mayor parte de los JC relevados.

La bibliografía consultada (Gluz, 2013; Merklen, 2010; Redondo, 2012; Schuttenberg, 2012) ubica, hacia fines de la década de 1980, el surgimiento y consolidación de estas

2 Cabe aclarar que los jardines comunitarios que se regían por la Resolución N° 65/11 no son todos los que existían en el territorio de la provincia de Buenos Aires al momento de la firma de la misma, asumiendo en ese momento la DGCyE que esta norma se constituía como un primer intento de regularización, al menos, del funcionamiento de este tipo de instituciones.

3 La dimensión institucional refiere a cómo el JC gestionaba el espacio, el tiempo y los recursos para el logro de los objetivos propuestos por la institución.

4 Por medio de esta dimensión se busca profundizar en las prácticas pedagógicas que se desarrollaban en los JC y en el intercambio y puesta en común de estas prácticas. A su vez, desde esta perspectiva, se pretendía indagar en las trayectorias formativas de las educadoras.

5 Relacionada con los modos en que los JC construían vínculos con las familias, el Estado y las demás instituciones del barrio y/o localidad donde se encontraban.

experiencias organizativas. Resulta relevante señalar que los gobiernos de este período en la región, iniciaron una nueva etapa económica inspirada en el Consenso de Washington. En ese contexto Argentina adoptó políticas neoliberales que produjeron transformaciones macroeconómicas importantes como la privatización de empresas públicas, la apertura del mercado al libre flujo internacional, los drásticos cambios en la legislación laboral y en el modo de prestación de las políticas sociales, entre otras cuestiones. La adopción de estas medidas generó procesos de desocupación y empobrecimiento en gran parte de la población.

En ese período, y sobre todo a partir de la década del 90, organizadoras y organizadores provenientes de comunidades que se encontraban en situación de vulnerabilidad, buscaron diferentes modos de atender necesidades urgentes y problemas irresueltos propios de la situación de exclusión. Se constituyeron, a su vez, como un actor colectivo de resistencia a la política social y económica neoliberal de esos años, expresando sus demandas por fuera de los actores políticos tradicionales como sindicatos y partidos (Gluz, 2013).

Uno de esos actores colectivos se encuentra representado por las organizaciones piqueteras, pero también por otras estrategias de lucha y autoorganización de base local que surgieron como respuestas a las crisis, como las asambleas barriales y las empresas recuperadas (Pérez, 2008). Las organizaciones piqueteras desarrollan su acción en los barrios, las más consolidadas sostienen cooperativas de trabajo, atendiendo necesidades básicas a través de los comedores y también desarrollando formas educativas para la infancia y la juventud, entre ellas jardines comunitarios y bachilleratos populares. Respecto de las mismas, se han publicado investigaciones que hacen de estas experiencias educativas su objeto de estudio.

Focalizando los JC como objeto de este trabajo, resulta relevante destacar que la mayoría de estas iniciativas emergió como consecuencia (o como expresión) de la «crisis social» característica de la década del 90, y reeditada a principios del 2000, poniendo de manifiesto que en estos periodos de retracción del Estado de derecho surgen otras formas de organización social, impulsadas por líderes o grupos barriales, que tuvieron menos visibilidad en la escena política y social de esos años.

Estas iniciativas se presentaron como formas de acción colectiva, caracterizadas por la autogestión y la dimensión del trabajo comunitario, que construyeron diferentes tipos de vínculo con las organizaciones sociales y políticas de sus respectivas comunidades.

En la encuesta se indagó en torno al año de surgimiento del espacio comunitario al que pertenecen los JC y al momento de fundación de los mismos. Como resultado del análisis de esta parte, se han construido diferentes períodos que dan cuenta de la emergencia de estas experiencias:

- el primero que va desde el año 1956 hasta la última dictadura militar (1976–1983);
- el retorno a la democracia (1983–1989);
- los años del modelo neoliberal (1990–2001);
- la salida del modelo neoliberal y la reconstrucción del Estado como garante de derechos (2003–2015).

La bibliografía consultada señala que la crisis de los años 1989–1990 produjo una «eclosión organizativa» que no fue resultado de la acción deliberada de ningún actor político o institucional en particular (más allá de la Iglesia católica y algunas ONGs que alentaron

estas iniciativas). No obstante, en la encuesta realizada, se pudo constatar la fundación de espacios sociales en distritos del conurbano en periodos anteriores, sugiriendo la existencia de etapas previas de organización barrial.

En los períodos de crisis mencionados las vecinas y vecinos se reunieron para organizar ollas populares, copas de leche o huertas comunitarias. Estas actividades trajeron aparejada la necesidad de cuidar a los niños y las niñas mientras que las adultas y adultos a cargo de su cuidado trabajaban o estaban ocupados en tareas comunitarias.

Los datos relevados permiten afirmar que estas experiencias se localizaban en zonas en las que el Estado aún no había podido cubrir, en su totalidad, la demanda para el Nivel Inicial. En algunos casos se registraban iniciativas que se han constituido, desde el comienzo, como JC.⁶ Se destaca también la gradual vinculación que han experimentado estos JC con diferentes programas, tales como PROMIN⁷ (Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires.), proyecto «Mamá cuidadora», subsidios e iniciativas de PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), etc.

A través de los años los JC han logrado mejoras edilicias y materiales, en algunos casos de importantes proporciones, sobre todo si se tiene en cuenta el carácter autogestionado de estas experiencias.

Es recurrente observar que el grupo que las impulsó, generalmente organizado en Asociaciones Civiles, se convirtió en referente del barrio, situación que a su vez se sustentó por un trabajo colectivo de activación y gestión en torno a diversas problemáticas de la comunidad (comedores, agua potable, jubilaciones, etc.). Es esta acción colectiva barrial la que construyó legitimidad territorial para el grupo que llevó adelante la iniciativa.

Es posible poner esta idea en relación con lo que plantea Merklen (2010) al desarrollar las características que describen un *“nuevo sistema de acción”* por parte de los sectores populares. En el contexto de los años noventa, que enmarca el desarrollo del autor, y teniendo en cuenta la cada vez mayor presencia de las organizaciones internacionales, en la gestión y articulación de políticas públicas que aparentaban querer «combatir la pobreza», los sujetos distan mucho de poder prever su futuro como «agricultores» que pueden organizar sus esfuerzos a partir de la previsión de ciclos más o menos regulares. Merklen los caracteriza más bien empujados a desarrollar estrategias de tipo «cazador», es decir, con un refinado conocimiento de los sistemas políticos locales y de los recursos que cada temporada ponen a su disposición.

Respecto de los JC analizados, podemos conjeturar la coexistencia de la previsión del «agricultor», presente en el proyecto a futuro contenido en cualquier experiencia educativa, con la estrategia del «cazador», en la búsqueda casi permanente de recursos para sostener la organización.

6 Una de ellas se presenta en el distrito de La Matanza, en el que una Red de JC realizó un censo en el barrio para conocer la matrícula potencial, al comprobar que existía población infantil que no había podido inscribirse en instituciones de Nivel Inicial.

7 PROMIN: Programa Materno infantil, perteneciente a la Secretaria de Programas Sanitarios. Su objetivo central es disminuir la morbimortalidad y desnutrición materna e infantil y promover el desarrollo psicosocial de los niños menores de 6 años en áreas con alta proporción de población con NBI. Su financiamiento proviene del Banco Mundial.

De este modo, el contexto social en el que se desarrollaron con mayor fuerza las experiencias educativas de carácter comunitario, también se podría caracterizar por la redefinición y redistribución de los papeles de los distintos actores encargados de implementar las políticas sociales:

En efecto, la nueva problematización de lo social en términos de pobreza se ve acompañada por un aumento del papel de las ONG y de las asociaciones de beneficiarios o de las organizaciones barriales (...) Las nuevas orientaciones de las políticas sociales abren una vía considerable a la participación de las organizaciones locales, que fue aprovechada ampliamente por las organizaciones barriales. Es en parte gracias a esta orientación de las políticas sociales hacia la participación y la focalización que ciertas organizaciones populares pudieron ampliar su participación en el juego de las políticas sociales. (Merklen, 2010, p. 141)

A partir del año 2003, momento en que el Estado se empieza a reposicionar en el lugar de garante del desarrollo con inclusión social, se intentan reparar los efectos de la pobreza que, tuvo en la infancia, uno de los rostros más traumáticos del desamparo (Redondo, 2012). A su vez, la reducción de los índices de pobreza extrema y las políticas sociales que buscaban atender a los niños y las niñas pequeños/as presentaban, en ese periodo, por primera vez en las últimas décadas, otro horizonte posible.⁸

Se evidencia de esta manera, que los JC tenían articulación en ese momento con la DG-CyE, por medio de un Programa específico y sostuvieron, de ese modo, un vínculo estable con el Estado provincial que, partiendo del reconocimiento del problema existente en virtud de las necesidades de ampliación de la cobertura para el Nivel Inicial, les proporcionó perspectivas para su continuidad en el tiempo, a través, por ejemplo, de los aspectos contemplados en la Resolución que le dio vigencia al Programa, desde donde se pretendía:

(...) impulsar el reconocimiento del trabajo educativo y pedagógico de las experiencias educativas comunitarias con el fin de garantizar el derecho a la educación para todos los niños, una educación de calidad con igualdad de oportunidades y que, paralelamente, reconozca el valor y la dignidad del trabajo que hombres y mujeres sostienen cotidianamente en sus instituciones (...) (DGCyE, Resolución 65/11)

Este vínculo con la cartera educativa del Estado provincial también se vio fuertemente impulsado hacia el año 2009, por la necesidad de acreditar la asistencia al Nivel Inicial, en el marco de la puesta en vigencia de la Asignación Universal por Hijo (AUH).

En septiembre del año 2014, se sancionó la Ley 14.628, regulatoria de las instituciones educativas comunitarias de Nivel Inicial. La misma define los requisitos para que un ámbito educativo pueda ser considerado una institución de carácter comunitario de Nivel Inicial, y también determina que el Estado debe desarrollar acciones de capacitación destinadas a aquellas educadoras sin título docente, exigiendo a su vez, que los JC que

8 Cabe señalar que no forma parte de los objetivos de este trabajo la caracterización de las implicancias de los cambios en las políticas sociales, vinculadas con la gestión del gobierno actual, asumido en diciembre del 2015. No obstante, no se puede dejar de mencionar que el paradigma desde el cual el Estado piensa y ejecuta las políticas públicas, en general, privilegia los intereses de los sectores concentrados de la economía, retomando principios propios del modelo neoliberal, que generan nuevamente procesos de desocupación y empobrecimiento en gran parte de la población.

comiencen a funcionar a partir de la sanción de dicha ley, tendrán que contar con maestros titulados.⁹

3. La organización del trabajo: tarea colectiva, cultura solidaria y socialización de saberes

Experiencias de intercambio, cooperación y reparto se han reiterado en los relatos de educadoras y coordinadoras cuando hacían referencia a la cotidianeidad en los JC. La marca del “*todos juntos*” ha definido la identidad de estas experiencias que sus protagonistas nombran como «comunitaria»:

Así empezamos (...) también sin goce de sueldo, a puro comunitario nomás (...) si me preguntas a mí, me encanta (...) Todo lo que llega acá se reparte, ya el pensamiento de nosotras es así, nos acostumbramos así y a la gente que recién empieza a trabajar ya se le avisa que es así. (Educatora, Florencia Varela)

Bauman (2013) considera que se dan prácticas solidarias cuando el pensamiento y la acción de los individuos de un grupo se fundan en el principio de responsabilidad mutua. El grupo solidario se caracteriza por la permanencia y la resistencia a las adversidades, a la desconfianza mutua, la sospecha y los conflictos de intereses. De esta forma, destaca el autor, la actitud de solidaridad consigue evitar que surja oposición entre los intereses privados y el bien común.

La referencia a los salarios se ha observado como inevitable al momento de hacer alusión al sentido solidario de las prácticas comunitarias. En su mayoría las educadoras de estos JC eran voluntarias, y podían percibir un «incentivo»¹⁰ por su trabajo. Con la incorporación al Programa ya mencionado, la DGCyE adjudicó a los JC participantes dos cargos provisionales de Educador Comunitario para el Nivel Inicial, cuyo monto estaba contemplado en la partida presupuestaria del Programa mencionado. Estas sumas eran percibidas por las educadoras que el JC decidía y que, en algunos casos, resolvieron repartir estos montos entre varias de ellas:

Lo único que tenemos son dos cargos que vienen de La Plata, de la Provincia, que lo repartimos entre todas. Hasta ahora el cargo de Vanesa lo reparte en las tres salitas que tiene ella, y el cargo mío, que lo agarré este año yo, y lo reparto con las chicas de la cocina, son cuatro. Y ella lo reparte con las cuatro chicas de la salita, una en cada salita y una de apoyo que los acompaña cuando alguna no puede venir. (Coordinadora, Florencia Varela)

Como se puede observar, ha constituido un desafío para estas iniciativas y para sus integrantes, sobrevivir como organizaciones comunitarias. En este sentido, la coordinación necesita gestionar recursos, permanentemente, con la Provincia, con el Municipio, con fundaciones y diferentes organismos nacionales e internacionales. Y es, en esta instancia, que el principio de responsabilidad mutua se extiende a un conjunto de JC agrupados en

9 Los JC se encontraban en un proceso complejo de verificación de condiciones y requisitos para establecer convenios con la DGCyE. Entre ellos pueden mencionarse características edilicias, obtención de la personería jurídica y titulación de las educadoras.

10 Los incentivos de los/as docentes se reúnen a partir de la colaboración voluntaria de las familias y de acciones destinadas a reunir dinero (fiestas, actividades productivas, etc.). Estos fondos son también utilizados para otros gastos de funcionamiento de la institución o como reserva para emergencias médicas de los niños y las niñas.

redes, espacios donde se intercambia información, se unifica la gestión de proyectos y de demandas. Esta articulación potencia las posibilidades del conjunto. En palabras de una coordinadora *“si no trabajamos en conjunto es imposible”*.

Por otra parte, el intercambio también involucra a las cuestiones pedagógicas. Una mención reiterada en las entrevistas realizadas señala el lugar de relevancia en el que está ubicada la transmisión de saberes. La formación ha sido percibida como una preocupación manifiesta por parte de quienes están al frente de las salas, tratándose de maestras de Nivel Inicial, de estudiantes o de mujeres con trayectoria en el cuidado de niños y niñas y formación en espacios no formales.

La particularidad se da en la intención constante de *transmitir, socializar y compartir* los saberes adquiridos en las diferentes trayectorias educativas. Así lo señala una educadora con respecto a los trayectos formativos que ofreció la DGCyE en el año 2011:

Hicimos la capacitación en La Plata, empezó en mayo y terminó en octubre. Estuvo buena porque yo había terminado el Terciario con el Curriculum viejo, ahí me enseñaron a usar el Curriculum nuevo en todas las áreas. Acá nosotras nos ayudamos entre todas así que cuando yo hice esa capacitación lo mismo cuando hago cursos como el de UDI, lo comentamos entre las chicas. Para ir renovando la forma de trabajar acá también, para no quedarnos. A medida que nos capacitamos, aunque lo haga una, nos sirve a todas. En general nos sirve a toda la institución.

La atención de los niños y las niñas también queda incluida en la actitud solidaria que se describe, atravesando la cotidianeidad de las experiencias. La provisión de vestimenta, la enseñanza de hábitos de higiene, el abordaje de algunos padres y madres en el vínculo con sus hijos e hijas, refieren a tareas asumidas por educadoras y coordinadoras.

Esta «cultura comunitaria» también impacta en las trayectorias de vida de las educadoras y coordinadoras. Algunas de las entrevistadas relatan que su vinculación con el proyecto original se produce a partir de la urgencia por resolver una necesidad individual de sobrevivencia (crisis económica, cuestiones familiares, etc.), pero con el tiempo, algunas de ellas, se fueron comprometiendo a seguir sosteniendo el proyecto colectivo que, en algunos casos, ha funcionado también como dador de sentido para varios proyectos de vida: *“Te digo que mi esposo falleció y si no hubiera estado en esto, te digo que me hubiera venido a pique”* (Coordinadora, La Matanza).

Situación que también es percibida del modo siguiente:

En este momento no tengo necesidad de decir bueno, estoy trabajando porque me estoy muriendo de hambre, no a mí me gusta, y desde los 15 años que estoy trabajando, primero fui beneficiaria de la copa de leche, de la olla popular y después como me crié acá, trabajo acá, y tengo tres hijos que se fueron criando acá también. (Educadora, Florencio Varela)

También se ha podido identificar otro recorrido: quien comienza su trayectoria profesional trabajando en el sistema educativo «formal» como docente y una vez que se acerca a la experiencia de los JC, se encuentra con un espacio que le permite encontrar nuevos sentidos que la involucran: *“si vos tenés oportunidad de hablar con otras coordinadoras, vas a ver que les pasa lo mismo”* (Coordinadora, La Matanza).

Por otra parte, esta cultura comunitaria revierte en un particular entorno socializador para los niños y las niñas. Una educadora ha mencionado que su objetivo, además de la enseñanza de letras y números, se orienta al aprendizaje de la experiencia de compartir entre pares y a su integración en un grupo:

(...) tengo muchas nenas y pocos varones, y las nenas son esas nenas bien competitivas, que mira la ropa que tengo y así todo el tiempo, pero bueno. Y trato de integrar porque si bien ellos son chiquitos y no se dan cuenta que aíslan a nenas que no tienen la misma ropa, tratar de integrarlas (...) (Educadora, Florencio Varela)

La solidaridad y el compromiso con la tarea forman el núcleo de lo que llamamos «cultura comunitaria». Se trata de una concepción del quehacer en el que la interacción con los otros (pares, alumnos, familias y comunidad) ocupa un lugar central en la organización y funcionamiento de estos espacios educativos.

Esta cultura comunitaria impacta en las trayectorias de vida de quienes transitan por los JC, siendo necesario entonces profundizar en las implicancias que esta situación ha generado en los itinerarios educativos de las educadoras.

4. El saber pedagógico construido en la práctica: trayectorias educativas de las educadoras

“*De ama de casa me convertí en seño, en contadora (...)*” sostenía una coordinadora de Florencio Varela. De esta forma ha sintetizado la diversidad de aprendizajes realizados por quienes emprendieron la experiencia educativa comunitaria. De dicha multiplicidad de conocimientos (gestión, administración, contabilidad, nutrición y producción), en este trabajo, se hace foco en los *saberes pedagógicos*.

En este sentido, resulta oportuno hacer referencia a ciertas tensiones que suelen aparecer en torno a la legitimidad de las educadoras que no contaban con un título habilitante. Esta observación se reedita en el debate suscitado, en los últimos años, a raíz de la sanción de la Ley 14.628 de incorporación de la modalidad de educación comunitaria al sistema educativo provincial.¹¹ Se han multiplicado declaraciones públicas¹² realizadas, tanto por actores sindicales como por funcionarios del Poder Ejecutivo, quienes coinciden en restringir el debate acerca de la educación en ámbitos educativos comunitarios a la figura del educador comunitario como un «docente sin título». De este modo, se asimila la no acreditación de saberes del sistema educativo, con la ausencia de formación y de saber. Es posible interrogarse, entonces, respecto del proceso de construcción de saberes pedagógicos en estas experiencias, es decir, cómo se ha dado la transformación de “*ama de casa en seño*”. Si bien, abordar cabalmente esta cuestión, requeriría de nuevas tareas de indagación, se ha intentado plantear algunas aristas que puedan contribuir al debate sobre el tema.

11 La legislatura bonaerense sancionó la Ley a partir de un proyecto presentado por la diputada Alicia Sánchez del Frente para la Victoria (FPV). En la misma se incorpora al sistema educativo formal, la modalidad de educación comunitaria, quedando así obligada la DGCyE a proveer infraestructura y mantenimiento, a promover el sistema de formación continua de las educadoras comunitarias, reconociéndolas como trabajadoras incorporadas a la DGCyE, gozando de los derechos laborales ya legislados.

12 Al respecto se puede consultar la siguiente información:
<http://www.ambito.com/noticia.asp?id=759254>;
http://www.clarin.com/sociedad/Nombraran-maestros-centros-maternales-jardines_0_1213678681.html;
<http://www.eldia.com.ar/edis/20140917/Provincia-vetara-ley-permite-militantes-ejercer-docencia-20140917095830.htm>

Los datos sobre titulación ofrecidos por la encuesta realizada a los JC que integraban el Programa, en el año 2013, dimensionan este aspecto. Los JC informaron en ese momento que contaban con un total de 704 educadoras, que se desagregaban, según el mayor nivel educativo alcanzado, de la siguiente manera: cerca del 60% de las educadoras contaba con formación de Nivel Superior (terciaria o universitaria) iniciada. Dentro de este porcentaje se destaca que el 31,8% había finalizado sus estudios terciarios, un 22,7% los estaba desarrollando, un 3,4% había iniciado estudios universitarios y un 1,3% ya los había finalizado.

Estos datos revelan que la mayoría (60%) de las educadoras contaba con la formación requerida por el sistema educativo formal para desempeñar esta tarea. Del 40% restante, un 24,3% presentaba estudios secundarios completos y sólo el 15,6% sin completar.¹³

Se conjetura, en función también a las entrevistas realizadas, que en las primeras etapas de los JC, estas proporciones han sido distintas, incluyendo seguramente, cantidades mayores de educadoras no tituladas.

Por otra parte, del total de educadoras, el 93% ha realizado las capacitaciones y trayectos de acompañamiento organizados por la DGCyE. Es importante señalar que, dentro de la rotación de personal que experimentan los JC, vinculada básicamente a la falta de remuneración por la tarea; por lo general, se mantienen trabajando las educadoras que han asistido a esas instancias formativas.

Las educadoras y coordinadoras entrevistadas presentaban diferentes perspectivas sobre la titulación y la capacitación para el trabajo docente. En algunos casos, se enfatizaba sobre la importancia de la titulación para la continuidad del JC: *“el día de mañana, las que tengan el título son las que van a quedar”* (Coordinadora, La Matanza). Pero también, otras entrevistadas, consideraban que las educadoras, algunas de ellas con varios años de experiencia, habían construido un vasto conocimiento acerca de la tarea pedagógica:

(...) porque si los mandamos así a la escuela vamos a estar fallando, en la salita de cinco les enseña los colores, los números, las letras, no es maestra, pero hace tantos años que esta acá que le falta el título nomás. Porque los años de experiencia que está con chicos ya aprendió. A ella le gusta, es la pasión de estar con chicos. (Coordinadora, La Matanza)

También presentaban demandas dirigidas al Estado, para que éste valore el conocimiento pedagógico de las educadoras con cierta antigüedad en la tarea, habilitando la posibilidad de cursar los estudios terciarios en menor tiempo y reconociendo su trayecto empírico.

Una cuestión subyacente a los diferentes posicionamientos respecto de la titulación es la definición del saber pedagógico.

Al respecto, es posible mencionar que para algunas perspectivas contemporáneas de la educación popular (Sirvent, 2003), se considera al conocimiento como una construcción

¹³ Se destaca, en este caso, que la mayoría de las educadoras que al momento de la encuesta no contaban con el título secundario, se encontraban cursando estos estudios en alguna de las ofertas disponibles para completar el nivel.

colectiva y dialéctica entre saberes científicos y cotidianos, que promueve la autonomía en la toma de decisiones y proporciona herramientas a los sujetos para la organización y construcción de un proyecto político-social. De esta manera, la acción pedagógica se produce en las relaciones con otros, en encuentros cotidianos en los espacios de decisión.

En este sentido, el pedagogo francés Gilles Ferry (1990), define el saber pedagógico involucrando dimensiones prácticas y teóricas. Considera que, en cualquier práctica, la teoría se vincula con el hacer de diversas formas, proporcionando un orden en una progresión por niveles. El primer nivel refiere al hacer empírico (caracterizado por la falta de distancia entre el trabajador y la práctica). El paso posterior se produce cuando el trabajador se pregunta *cómo hacer* (nivel técnico); si luego se interroga *por qué hacer y para qué hacer* iniciará la puesta en obra de diferentes operaciones en un contexto dado que es necesario analizar y en el que habrá que tomar decisiones. Es en este momento que se puede considerar algún grado de teorización: el educador/trabajador trata de descifrar los recorridos y desarrollos de su práctica, reflexionando sobre su sentido. Para esto es importante poner distancia, utilizando algún tipo de mediación.

Desde esta perspectiva es posible pensar la formación docente como un proceso de ida y vuelta entre la empiria y la teoría, en el que se contribuye a reposicionar el saber pedagógico que se da en la interacción cotidiana entre las educadoras con sus alumnos y alumnas en los JC.

Al respecto, la encuesta realizada permitió conocer que un 77% de las educadoras participaba o había participado en otras experiencias formativas de ámbitos no formales. Sobre los temas de esas experiencias de formación, se ha registrado una gran variedad: **capacitación docente** (con especial importancia en educación popular); **salud**: primeros auxilios, nutrición, adicciones, prevención, etc.; **arte y juego**: literatura, títeres, murga, juegoteca; **problemáticas vinculadas a las violencias**: de género, familiar, escolar; **temas curriculares específicos**: psicomotricidad, alfabetización, medios de comunicación, lenguaje de señas; así como Derechos Humanos y Derechos del Niño; infancia y adolescencia; educación sexual; economía social y microemprendimientos; capacitaciones para la gestión en organizaciones comunitarias; acción comunitaria y capacitación didáctica.

Esta situación revela un conjunto de demandas específicas de capacitación propias de la tarea en los JC, que educadoras y coordinadoras, han resuelto en ámbitos predominantemente no formales.

En relación con estos ámbitos de capacitación, la encuesta ha mostrado que eran mayoritariamente ONGs las más mencionadas. Los organismos municipales son los que seguían en orden de referencia, especialmente en distritos como Florencio Varela y La Matanza. También se mencionaban las organizaciones barriales, políticas y fundaciones. Otros espacios mencionados fueron: universidades nacionales (Lanús, Quilmes y Buenos Aires), Redes de Jardines Comunitarios e Institutos de Formación Docente.

Con lo descrito hasta aquí es posible afirmar que los saberes pedagógicos, construidos en la propia tarea junto a la formación dentro del sistema educativo, se enriquecen y complementan con aquellos adquiridos en ámbitos que están fuera del sistema educativo formal.

Las entrevistas realizadas a educadoras y coordinadoras dan cuenta de los variados desafíos e interrogantes que han sabido afrontar a partir de sus prácticas, respecto de los cuales han buscado alternativas de manera grupal. De acuerdo con el análisis de las entrevistas, resulta pertinente afirmar que los actores involucrados consideraban que el trabajo dentro de los JC propiciaba cierta praxis horizontal, de carácter colectivo y solidario.

Un rasgo señalado en las entrevistas es la atención o cuidado «integral» de niños y niñas, noción que incluye la alimentación, el desarrollo de hábitos de comportamiento vincular, cuidado del cuerpo, etc. Dentro de este cuidado integral, la variedad y calidad de la alimentación, es una cuestión de suma importancia.¹⁴

Esto es evidenciado por las educadoras y coordinadoras entrevistadas pero también por el entorno: *“Hasta el día de hoy todos los padres dicen que es un Jardín distinto, porque no tenemos la estructura de una maestra, de siéntense a pedir permiso para esto, hasta ahora nos manejamos así, como nos pide la ley digamos”*.

4.1. Tensiones entre enseñanza y asistencia

A propósito de las nociones que se recuperan de quienes trabajaban en los JC y las tensiones que han surgido acerca de su legitimidad, para brindar una educación de calidad, resulta pertinente retomar la posición de Antelo (2005), quien afirma que se ha planteado una falsa antinomia entre la enseñanza y la asistencia. Los JC son espacios que, como se señaló más arriba, surgieron al calor de las necesidades de cuidado y alimento en periodos de crisis sociales, por lo tanto, las salas constituyen áreas donde conviven, desde sus orígenes, la asistencia y el aprendizaje.

Para el autor, la antinomia plantea una extorsión, en tanto la misma suele ser una descalificación manifiesta de la idea de asistencia, sumada a la obligación de optar por lo que se podría llamar una enseñanza desafectada y profesionalizada. En sus palabras:

El artificio que sostiene la extorsión es el siguiente: quien asiste no enseña. En este caso, sus usuarios (diligentes) bien harían en sincerarse: enseñar es un verbo de mayor jerarquía (y no contradictorio) que asistir. No se trata entonces, de antinomia alguna. (Antelo, 2005, párr. 2)

Asumir esta posición permite dar cuenta de los factores que operan en una resignificación de los ámbitos escolares convencionales. Los JC han desarrollado prácticas y usos del espacio que, si bien buscaban recuperar las prescripciones del Diseño Curricular para el Nivel Inicial y la normativa de la DGCyE, tenían un desarrollo particular. Las salas son lugares de juego y aprendizaje, son espacios desde donde se acompaña el desarrollo de niños y niñas, pero también desde donde se puede accionar en la gestión de una mejor calidad de vida para sus familias:

Somos un poco referentes en la zona por las cosas que hemos hecho. Yo sé que a vos te interesa lo que es la educación, pero nosotros trabajamos desde el 89' en el barrio con todos los planes que hubo. El entorno está muy comprometido con la institución porque nosotros nos comprometimos con el entorno, implementamos lo de la leche, el Plan VIDA, con el trabajo comunitario implementamos el Plan Trabajar, hemos hecho

escrituras de terrenos gratuita, hacemos pensiones, hemos hecho jubilaciones cuando podíamos. Hoy ya no hace falta que nosotros lo hagamos (...) Hoy nos abocamos a todo, a lo educativo también y con más fuerza. Lo que no queremos es amontonar chicos y tenerlos, queremos que los chicos se preparen como sujetos. Que puedan ir a cualquier colegio que quieran, público o privado. Y hay cosas que la escuela no puede dar, bueno lo hacemos nosotros. Porque somos comunitarios. (Coordinadora, La Matanza)

Las experiencias educativas de carácter comunitario se han inscrito en condiciones organizacionales y pedagógicas específicas. Así, la organización en estas instituciones giró durante mucho tiempo, en torno a dar respuesta a necesidades colectivas.

De acuerdo con Antelo (2005) se entiende a la asistencia como cuidado, a la vez que existe una ligazón de la misma al conocimiento, como aquello que pretende ser objeto de una enseñanza. Es decir que, contrario a pensar una dicotomía asistencia/conocimiento, desde esta perspectiva, la asistencia es tomada como una concepción de cuidado integral de los niños y las niñas, que privilegia el lugar de la observación y escucha de sus necesidades, como base desde la cual se parte en la relación de enseñanza. Detrás de la forma de llevar adelante cada una de las experiencias comunitarias analizadas, se encuentra una concepción específica acerca de las niñas y niños como sujetos de derecho.

5. Los jardines comunitarios y sus formas de organización colectiva

Parte de la especificidad de los JC en cuanto a formas de organización se comprende gracias a la centralidad que adquirió la doble articulación que establecieron con el entorno del cual formaban parte y con espacios similares, consolidados mediante Redes. Desde allí se generaron lazos con agencias estatales y de la sociedad civil, a través de las cuales buscaron resolver necesidades y/o gestionar recursos diversos y heterogéneos.

En su mayoría, los JC que integraban el Programa se nuclearon entre sí en forma de Redes, dinámica que les permitió consolidar formas de reagrupamiento comunitario para construir demandas sociales y políticas. Del análisis de estas experiencias ha surgido que, antes de su conformación como JC (o durante ese proceso), han transitado de una forma de organización laxa, a una más consolidada. Pero sólo cuando se vincularon con otros conformando un espacio más grande, en su mayoría en forma de «Redes», se pudo problematizar la necesidad del reconocimiento de los JC. De hecho, el Estado provincial se vinculó con estas Redes reconociéndolas como actores sociales organizados. Es de destacar que el primer vínculo entre la DGCyE y las experiencias de carácter comunitario se dio con las Redes del Distrito de La Matanza.

Muchas de estas Redes formaban parte de movimientos sociales con representaciones a nivel nacional, provincial y/o municipal (Schuttenberg, 2012; Svampa, 2011). Es importante señalar que estos actores no solían deslindar su trabajo educativo/social de un rol en el terreno político. De la mano de un protagonismo barrial/municipal, o bien en el plano provincial y nacional, las prácticas políticas de estos colectivos se concentraban en la defensa de sus derechos como organizaciones y en los derechos de las poblaciones que atendían, lejos, por cierto, del perfil asistencial o filantrópico asignado por las políticas sociales focalizadas de corte neoliberal, implementadas centralmente durante la década de los años noventa.

Es pertinente retomar aquí el planteo de Oszlak y O'Donnell en torno a que:

Ninguna sociedad posee la capacidad ni los recursos para atender omnímodamente a la lista de necesidades y demandas de sus integrantes. Sólo algunas son problematizadas, en el sentido de que ciertas clases, fracciones de clase, organizaciones, grupos o incluso individuos estratégicamente situados creen que puede y debe hacerse «algo» a su respecto y están en condiciones de promover su incorporación a la agenda de problemas socialmente vigentes. Llamamos «cuestiones» a estos asuntos (necesidades, demandas) «socialmente problematizadas». (1981, p. 18)

Por último, es importante remarcar que, si bien el origen de la organización en Redes se encuentra relacionado a la búsqueda de recursos, también implicaba procesos de aprendizaje inherentes al funcionamiento de estas formas de organización (acceso a información relevante tales como programas sociales, normativas gubernamentales y fuentes de financiamiento). A largo plazo esta formación les permitió convertirse en interlocutores válidos ante funcionarios estatales, líderes políticos y otros referentes institucionales, así como ser reconocidos en tanto ejecutores centrales de diferentes programas sociales.

6. Vínculos con la comunidad: lazos, actividades con y en el barrio

Los vínculos de los JC con la comunidad representaban un aspecto de máxima importancia para los mismos. En muchos casos, el surgimiento del JC se debió a una demanda del barrio. En otros, se trató de una conquista de una organización social o política, pero siempre se rescató al entorno como parte de la vida cotidiana de los JC.

En esta línea de análisis, es interesante remarcar la corresponsabilidad del Estado, la Sociedad Civil y la Familia que establece la Ley Provincial N° 13.298/05 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños. En el texto de la misma, se explicita la injerencia que deben tener todos los actores sociales sobre la problemática de la infancia.¹⁵

En el campo¹⁶ de la niñez, la incorporación de la participación social, ha implicado una transformación en la concepción del modo de atender o intervenir en la cuestión de la infancia. La Ley involucra de manera transversal todas las áreas del Estado provincial, como así también, alcanza a comprometer a la sociedad civil para que adopte una actitud activa frente a las necesidades manifiestas en ciertos sectores de la comunidad.

Siguiendo a Cunill (1995), se puede establecer que el horizonte ideal de un proceso de participación se articula a partir de trascender la actual asimetría de la representación social y política, y modificar las relaciones sociales a favor de una mayor auto-organización social.

Para resaltar la dimensión comunitaria de la cultura, se recupera aquí el enfoque denominado «perspectiva de los procesos enmarcadores»¹⁷ utilizado por Delgado y Arias (2008), que permite abordar a los colectivos sociales como focos generadores de significados com-

15 La Ley promueve tanto la participación social como la formación de redes sociales. Insta a los diferentes actores a favorecer la integración social, la solidaridad y el compromiso social en la protección de las familias, así como en el respeto y protección de los derechos de los niños y niñas.

16 El concepto de «campo» se utiliza aquí en la interpretación acuñada por Bourdieu, la que permite identificar la emergencia de un espacio social diferenciado estructurado en torno a la lucha por un capital común.

17 Con el concepto de «proceso enmarcador» se hace referencia a los esfuerzos realizados por un grupo de personas vinculadas a un colectivo —agrupamiento, organización o movimiento social—, que busca forjar modos compartidos de considerar el mundo y, desde ahí, legitimar sus posturas interpretativas de las problemáticas y justificar su acción colectiva (Delgado & Arias, 2008).

partidos, los cuales desempeñan, desde su capacidad reflexiva e interpretativa, un papel relevante en la construcción de las sociedades.

Así es posible poner énfasis en la capacidad que los actores sociales tienen en la construcción de sus propios significados, mediante los cuales interpelan la realidad, valoran las situaciones problemáticas de manera crítica y elaboran sus justificaciones éticas y políticas para el quehacer.

En palabras de las educadoras entrevistadas, la particular implicancia del JC con el entorno barrial, hacía que en muchos casos y de diferentes maneras, los JC fueran el vehículo para relacionar al barrio con diferentes agencias¹⁸ (estatales y no estatales), a través de las cuales gestionaban recursos y resolvían necesidades.¹⁹

7. Reflexiones finales

Este artículo tuvo como propósito aportar conocimiento al campo de la investigación educativa vinculado a la atención de la primera infancia, a los proyectos educativos comunitarios y, más específicamente, a la experiencia educativa en jardines comunitarios de la Provincia de Buenos Aires. Esta primera aproximación, refiere a una diversidad de aspectos en relación al funcionamiento de este tipo de experiencias, permitiendo proponer ejes y problemáticas para profundizar en futuras indagaciones. Se plantean en este apartado final, algunas reflexiones e interrogantes que se han generado como consecuencia de la realización de este trabajo.

El surgimiento de los JC ha estado estrechamente vinculado a la organización de los sectores populares, ante el escaso compromiso del Estado de su rol activo en la inclusión social. Ese momento de origen se vuelve un aspecto relevante en tanto que opera en la configuración identitaria y en su cultura organizacional. En este sentido, se destaca que la mayoría de estas iniciativas surgió como consecuencia (o como expresión) de los momentos de «crisis social» (sobre todo durante la década de los años noventa, situación que se reedita a principios del 2000 y que vuelve a evidenciarse en la actualidad) y se localizaron en zonas en las que el Estado aún no había podido cubrir, en su totalidad, la demanda para el Nivel Inicial. Esta coyuntura impactó en la definición y distribución de los papeles de los distintos actores encargados de implementar las políticas sociales.

A su vez, estas experiencias expresan centralmente la valorización y defensa de los derechos culturales y territoriales, sosteniendo que este tipo de construcción permitió mejorar la inserción de la escuela pública en espacios en los que no tenía presencia y contribuyó a la ampliación de la cobertura educativa, sin asumir, necesariamente, un cuestionamiento al poder estatal o una confrontación con los sentidos educativos del sistema formal. No obstante, desplegaron sentidos culturales propios y configuraron un componente iden-

18 Unidades Sanitarias, Consejo de Chicos y Jóvenes (La Matanza), Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES), Centros de Jóvenes, Municipalidades, Secretaría de Salud de La Matanza, Secretaría de Niñez de La Nación, Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires, Consejo de Niños y Jóvenes, Foro de Seguridad, Servicio Zonal (Sistema de Protección de la Infancia), etc.

19 Entre las políticas públicas que se gestionaron en articulación JC/Estado, se pueden mencionar: microcréditos, vacunación, tramitación de DNI, Asignación Universal por Hijo (AUH), Plan FinEs, pensiones, asistencia alimentaria, vivienda, agua potable, etc. Además, como se mencionó anteriormente, los JC mantenían vínculo fluido con una serie de agentes con quienes también encaraban acciones de trabajo relativas a las problemáticas de la niñez.

titario particular. Si bien no se ha podido profundizar en estos aspectos,²⁰ en lo que refiere a la identidad y cultura organizacional, propios de este tipo de experiencias, se ha considerado relevante poder destacar y ahondar en «lo colectivo» como valor y principio organizacional de esta construcción cultural.

En cuanto a la articulación de este tipo de iniciativas, con la trama institucional del Estado provincial, es posible señalar ciertas diferencias: algunos JC consideraron, favorablemente, la vinculación con el Estado provincial; mientras que otros lo transitaron como una cuestión controvertida. Los motivos y contenidos de esta controversia es un tema que excede los objetivos de este trabajo y abre nuevos interrogantes para profundizar en futuras investigaciones.

En el intento de analizar la experiencia educativa en los JC, interesa también destacar una forma alternativa de construir saber pedagógico y de configurar la tarea de enseñar a partir de la propia experiencia, caracterizada por la formación en circuitos no formales, las prácticas de intercambio de saberes y el trabajo a partir de proyectos pedagógicos colectivos. Este eje pedagógico, al que referimos como la construcción alternativa del oficio de enseñar, ha surgido también como un aspecto que se desprende de los análisis realizados, como un factor que merece ser destacado y problematizado. No obstante, como se mencionó anteriormente, la interrupción en el seguimiento de estas experiencias educativas no ha facilitado esta parte de la profundización pendiente.

Otro de los aspectos que tempranamente ha surgido en el recorrido de este estudio, tiene que ver con las tensiones que se identificaron entre diferentes posicionamientos acerca de la legitimidad de las educadoras de los JC para llevar adelante la tarea docente. Existen diferentes posiciones, por parte de las distintas agencias estatales, gremios y educadores frente a este tema. En este sentido, no es menor uno de los datos que surgieron de la encuesta realizada, que señala que cerca del 60% de las educadoras que desarrollaba sus tareas en JC que integraban el Programa, reunían las condiciones de titulación vigentes para desempeñarse como maestras de sala. Este señalamiento pone en tensión, al menos, la idea descalificatoria que circulaba en torno a la legitimidad de las educadoras para desarrollar su tarea.

Por último, es necesario destacar la implicancia de los JC con el entorno barrial, aspecto que generó, en muchos casos y, de diferentes maneras, que los mismos fueran el vehículo para relacionar al barrio con diferentes agencias (estatales y no estatales), a través de las cuales gestionaban recursos y resolvían necesidades.

Esta situación ilustra, en gran parte, otro de los aspectos que hacen a la especificidad de los JC aquí estudiados. Se trata de la centralidad que adquirió la doble articulación que establecieron con el entorno del cual formaban parte y entre los JC consolidados mediante Redes, que les permitieron afianzar formas de organización colectiva para construir demandas sociales y políticas.

²⁰ Resulta necesario aclarar que el cambio de gestión en el gobierno de la provincia de Buenos Aires, ocurrido en diciembre de 2015, ha marcado la interrupción en el seguimiento de estas experiencias, desarticulando equipos de trabajo cuyo propósito era continuar y sostener este tipo de indagaciones. Debido a ello, en este trabajo se mencionan aspectos salientes que se han podido identificar, en las primeras aproximaciones al campo, como necesarios para retomar en futuras profundizaciones, que al momento, no se han podido realizar.

Referencias bibliográficas

- Antelo, E. (6 de noviembre de 2005). La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia. *La Capital*. Recuperado de http://www.lacapital.com.ar/2005/06/11/educacion/noticia_202244.shtml
- Bauman, Z. (21 de junio de 2013). La explosión de la solidaridad. *Revista de Cultura Ñ/Clarín*. Recuperado de https://www.clarin.com/ideas/zygmunt-bauman-explosion-solidaridad_0_S1kXwgwvQl.html
- Castillo, E. (2008). Pedagogía comunitaria y maestros comunitarios indígenas: un capítulo por incluir en la historia de la formación docente en Colombia. *Integra Educativa*, 7(1), 45–60. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v7n1/v7n1_a04.pdf
- Cunill, N. (1995). La rearticulación de las relaciones Estado–Sociedad: en búsqueda de nuevos sentidos. *Revista del Clad: Reforma y Democracia*, (4), 27–58. Recuperado de <http://siare.clad.org/revistas/0025400.pdf>
- Delgado, R. & Arias, J.–C. (2008). La acción colectiva de los jóvenes y la construcción de ciudadanía. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 272–296. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v6n11/v6n11a14.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación. (2010). *Educación para la inclusión: determinación de áreas críticas: un instrumento para la acción*. La Plata: DGCyE.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: el enseñante entre la teoría y la práctica*. México, DF: Paidós.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: Clacso.
- Ley Provincial N° 13298/05 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños. *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires*, La Plata, 27 de enero de 2005.
- Ley Provincial de Educación N° 13688/07. *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires*, La Plata, 10 de julio de 2007.
- Merklen, D. (2010). *Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática*. Buenos Aires: Gorla.
- Oszlak, O. & O'Donnell, G. (1981). *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
- Pérez, G. (2008). Genealogía del quilombo: una exploración profana por algunos significados del 2001. En S. Pereyra, G. Pérez & F. Schuster (Comps.), *La huella piquetera: avatares de las organizaciones de desocupados después de 2001* (pp. 29–33). La Plata: Al Margen.

- Puiggrós, A. (1994). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Redondo, P. (2012). Políticas en debate: la atención educativa de la primera infancia en la Argentina. *Propuesta Educativa*, 1(37), 6–16. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier/37.pdf>
- Resolución N° 65/11 de la Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, La Plata, 20 de abril de 2011. Recuperada de <file:///C:/Users/User/Desktop/disposicion-65-2011-pdf.pdf>
- Schuttenberg, M. (2012). Los movimientos sociales «nacionales y populares» en la etapa kirchnerista: una revisión crítica de la bibliografía sobre el período. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(2), 191–207. Recuperado de <file:///C:/Users/User/Downloads/10487-38674-1-PB.pdf>
- Sirvent, M.–T. (2003). La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. *Cahiers des Amériques Latines*, (42), 81–102.
- Svampa, M. (diciembre de 2011). Movimientos piqueteros 2001–2011: del centro político al retorno a los barrios. *Le Monde Diplomatique. Edición Cono Sur*, (150), p. 13.