



**Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación**

**Título del documento: La situación de un jardín de infantes en un contexto de diversidad cultural**

**Autores (en el caso de tesis y directores):**

**Jimena Cozza**

**Yamila Campo, tutora**

**Datos de edición (fecha, editorial, lugar,**

**fecha de defensa para el caso de tesis: 2020**

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.  
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: [https://creativecommons.org/choose/?lang=es\\_AR](https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR)



# LA SITUACIÓN DE UN JARDÍN DE INFANTES EN UN CONTEXTO DE DIVERSIDAD CULTURAL

TESISTA: JIMENA COZZA DNI 33261758

EMAIL: JIMENA.COZZA@GMAIL.COM

TUTORA: YAMILA CAMPO

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

AÑO: 2020

*A mi padrino, hoy una estrella en mi cielo...*

# **INDICE**

## **Capítulo 1: Introducción a la temática de tesina**

<b>1.1. Presentación del tema.....</b>	<b>4</b>
<b>1.2. Estado del Arte.....</b>	<b>6</b>
<b>1.3.Pregunta de investigación y objetivos.....</b>	<b>8</b>

## **Capítulo 2: Estudio teórico**

<b>2.1. Marco teórico.....</b>	<b>9</b>
<b>2.2. Diseño metodológico de la investigación.....</b>	<b>13</b>
<b>2.2.1. Enfoque.....</b>	<b>13</b>
<b>2.2.2. Técnicas.....</b>	<b>15</b>

## **Capítulo 3: La institución educativa**

<b>3.1. Descripción del jardín de infantes.....</b>	<b>17</b>
<b>3.2 Misión – Visión – Valores .....</b>	<b>19</b>
<b>3.3 Programas.....</b>	<b>22</b>
<b>3.4. Territorio de trabajo y financiamiento.....</b>	<b>23</b>
<b>3.5. Organigrama.....</b>	<b>27</b>
<b>3.6 Aspectos comunicacionales.....</b>	<b>29</b>
<b>3.7 Interacción con otros actores en el territorio.....</b>	<b>34</b>

## **Capítulo 4: Cierre**

<b>4.1 Unidad de Análisis.....</b>	<b>36</b>
<b>4.2 Conclusión.....</b>	<b>45</b>

<b>Bibliografía.....</b>	<b>48</b>
<b>Anexo.....</b>	<b>52</b>

# **CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN A LA TEMÁTICA DE TESINA**

## **1.1 PRESENTACIÓN DEL TEMA**

La temática de mi tesina está relacionada con la puesta en funcionamiento en el año 2016 del jardín de infantes llamado “Nuestra Señora del Carmen”, el cual está situado en la Villa 15 (conocida como “Ciudad Oculta”).

La institución educativa surge a raíz de la falta de vacantes que se produce en los jardines de infantes aledaños a la zona para la educación y contención de los niños. Nuestra Señora del Carmen es el primer jardín de infantes situado en la Villa 15. Allí acuden niños procedentes de países limítrofes como Paraguay y Bolivia. Para mi tesina, utilicé el Proyecto Educativo Institucional (PEI; 2016) el cual puede ser consultado en el material anexo, que me brindó la directora del jardín de infantes. Del presente, extraje que una de las líneas de trabajo que tienen es resaltar y valorar la diversidad cultural del barrio. En palabras extraídas del PEI: “Con los alumnos nos parece importante rescatar el juego y trabajar sobre la identidad cultural” (PEI; 2016 p 6). Por otra parte, en aquel documento, destacan llevar adelante la tarea de la revalorización de la cultura de las familias cuyos niños son parte de la institución.

Ante la lectura del PEI y a través de conversaciones de tipo informales con la directora de la institución, me propuse indagar en el trabajo diario del equipo docente, la forma en la que ponían en juego la diversidad cultural que se presenta en la institución en lo que es la realización de su labor cotidiana. Ante esta situación (palabra que fue un disparador al momento de pensar mi pregunta de investigación) mis expectativas fueron puestas en descubrir maneras de llevar adelante un jardín de infantes sin miradas puestas en un “Otro”, sin pensar en las efemérides como único motivo a partir del cual trabajar en un contexto de diversidad cultural. Un niño puede llevar la bandera de Bolivia o de Paraguay en la realización de un acto escolar. Pero que esa bandera, forme parte de un todo que haga a la comunidad educativa. Que el aprendizaje de una danza como el *tincu*, forme parte del cotidiano y no algo que solo se destaque en el festejo de una efeméride.

A mi tesina la divido en cuatro capítulos los cuales poseen sus secciones particulares. El capítulo 1, el cual es una introducción a la temática que llevo adelante, está compuesto por 3 secciones que son la presente presentación, el estado del arte y la pregunta de investigación junto con el objetivo general y los objetivos específicos. Aquí

hay un primer acercamiento a lo que quiero estudiar y destacar para investigar, palabras claves como estrategias comunicacionales, infancia, comunicación comunitaria y diversidad cultural (denominador común de los cuatro capítulos) son los vectores del capítulo.

Luego, el capítulo 2 lleva por nombre “estudio teórico”. Estos apartados fueron llaves que me permitieron razonar lo que atañe a la labor educativa del equipo docente. Por qué el jardín de infantes, se denomina como inclusivo y abierto a recibir a una comunidad de inmigrantes. Me resultó pertinente en este apartado, la importancia de la diferenciación entre multiculturalidad respecto de interculturalidad. Se observará que utilicé subtítulos para un mejor abordaje teórico.

Ya en el estudio de la metodología, el hilo conductor fue Bourdieu (1979). Mediante la lectura de su libro (La Distinción) y mis visitas al jardín de infantes, me permitieron abordar la metodología de manera gratificante. Este apartado también consta de subtítulos para una mejor lectura. Las técnicas que utilice fueron las entrevistas y la observación participante.

En el capítulo 3, no fue más que el recabado de información mediante llamados telefónicos, la recorrida por el barrio Villa 15 y la recogida de información para análisis estadísticos. Los cuales me permitieron empezar a delinear lo que sería mi conclusión dado nuevamente, la situación y la diversidad cultural.

Para el cierre, que así se denomina el capítulo número 4, trabajé en la unidad de análisis y la conclusión. Son 2 apartados que me permitieron ir y venir, hacer y deshacer. Cambiar el orden de las oraciones, el orden de las entrevistas. Un trabajo de tesina que llevó el tiempo necesario de madurez dada la situación.

## 1.2 ESTADO DEL ARTE

En este apartado, me propongo dar cuenta de aquellas tesinas de grado llevadas a cabo por los graduados de la Universidad de Buenos Aires en particular aquellas que hacen hincapié en la diversidad cultural, la interculturalidad y aspectos que atañen al jardín de infantes. Resulta menester que a la hora de realizar una tesina, se recuperen los estudios preliminares que existen en relación con el tema para rastrear los antecedentes en el área de investigación.

Tal es el caso de la tesina que lleva por título “Comunicación y Diversidad Cultural en América Latina” de Sebastián Arias. El objetivo de su tesina fue la producción de un aporte teórico a la reflexión sobre el alcance y las limitaciones del concepto diversidad cultural. Por tal motivo, aquí el autor trae a colación que la diversidad es entendida como una riqueza invaluable de la humanidad. Además, sostiene que la diversidad refiere a una polifonía de voces que pretende que sean escuchadas y que puedan expresarse en su condición humana. Finalmente, afirma que sin manifestaciones de la diversidad no hay derecho a la comunicación. Esto último me resultó menester destacar ya que en mi tesina se abordarán aspectos que tienen que ver con la comunicación del jardín de infantes puertas afuera de la institución.

Para adentrarme con las temáticas que tienen que ver con el jardín de infantes, indagué en las tesinas de Jacqueline Parada: “La diversidad cultural en el discurso de las políticas” y “Cultura infantil e identidad: una mirada cualitativa desde la experiencia de los niños” de Melina Curia. Si bien no abordan per se aquello que atañe a un jardín de infantes, ambas temáticas tienen que ver con la educación y la infancia. Aspectos que mi tesina aborda, principalmente la infancia. En la primera, la autora estudió el tratamiento de la diversidad cultural en las políticas educativas de la Argentina. Su pregunta de investigación es qué sentido y significado atribuyen a la diversidad cultural y los conceptos que de ella se desprenden. Según su tesina y el recorrido llevado adelante, reconoce que la diversidad cultural aparece a la manera de un “mandato”, de un “deber ser” propio de un clima de época. Además me resultó importante destacar el concepto de identidad que desarrolla. Sostiene que se produce en contextos pedagógicos y formativos que exceden el ámbito escolar. Me resulta menester de

destacar que esta tesina es del año 2004, fecha en la cual la obligatoriedad de asistir a un jardín de infantes a partir de los 4 años, no existía. Ley 27045<sup>1</sup>.

En tanto la segunda tesina, la autora sostiene que la cultura, la infancia y la identidad se encuentran atravesadas por la lógica del mercado. Esto es, la edad y el consumo cultural aparecen con un peso preponderante a la hora de definir gustos, valores y prácticas. Estos últimos elementos culturales configuran cierto modo de reconocerse y diferenciarse respecto de un otro constitutivo. Lo interesante en mi tesina pasa por lo diverso desde lo cultural. Por este motivo, traje a colación el trabajo de la tesista antes mencionada.

La tesis de Debora Mundani Harrispe trabaja con el concepto de interculturalidad: "Prensa gráfica y Mercosur: el problema del interculturalismo y la Triple Frontera". A lo largo de su estudio sostiene que las identidades no se definen ni por la sangre ni por el lugar de nacimiento, más bien, éstas son resultado de un proceso histórico y social. De esta tesis además, resulta menester tomar el concepto de frontera definido por la tesista. El mismo contiene implícitamente el concepto de identidad, entendido como un espacio de interacción y a la vez de separación. Establece el lugar de un nosotros y de un ellos.

---

<sup>1</sup> Córdoba, C. (2015). OBLIGATORIEDAD DEL NIVEL INICIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO. diciembre 9, 2019, de Cámara de Diputados de la Nación. Secretaría Parlamentaria. Dirección de Información Parlamentaria Sitio web: [https://www.hcdn.gob.ar/secparl/dgral\\_info\\_parlamentaria/dip/archivos/Obligatoriedad\\_Ed\\_Inicial.pdf](https://www.hcdn.gob.ar/secparl/dgral_info_parlamentaria/dip/archivos/Obligatoriedad_Ed_Inicial.pdf)

## 1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

En palabras de la autora Sandra Massoni (2011) de su libro "Los desafíos de la comunicación en un mundo fluido", la autora sostiene que la situación que estudia es la que manda y guía lo que ocurre a nuestro alrededor. Por ello, que toda estrategia de comunicación debe centrarse en lo situacional. Ante este estado de estudio, en la presente tesina me pregunto:

¿Puede un jardín de infantes valerse de estrategias comunicacionales para profundizar y mejorar los modos de abordar la diversidad cultural de su comunidad educativa?

### Objetivo general

Reconocer los modos en los que el jardín de infantes, a través de su equipo docente, puede poner en valor el contexto de diversidad cultural que lo rodea, siguiendo su Proyecto Educativo Institucional.

### Objetivos específicos:

- Describir las prácticas comunicativas externas de la institución ante la diversidad cultural que lo caracteriza.
- Observar el modo en el que la institución trabaja aspectos interculturales como los festejos de efemérides o actividades que el jardín de infantes desarrolla y destaca.
- Interpretar las posibilidades interculturales que la institución toma en cuenta a la hora de planificar el ciclo lectivo.
- Articular la experiencia docente con las características situacionales que hacen a la geografía de la institución.

# **CAPÍTULO 2: ESTUDIO TEÓRICO**

## **2.1 MARCO TEÓRICO**

*“Desarrollo y cambio social deben ser posibles dentro de un proceso de intercambios culturales horizontales y respetuosos” (Uranga, Washington)*

### **Definición de cultura**

En la presente tesina trabajaré en base a ciertos conceptos que considero importantes para el análisis posterior. Ellos son: cultura, interculturalidad e infancia. Cada uno sostiene y avala la diversidad como valor.

Con cultura, sostengo que es el lugar en el cual los individuos y grupos se reconocen, se definen y se relacionan. Concebimos a la cultura como el principio que organiza la experiencia humana (Rizo; 2013).

Para el presente apartado traigo a colación a Bourdieu y sus nociones de *habitus* y campos. “Bourdieu insiste siempre en que estos conceptos son ‘abiertos’ en el sentido que se llenan de contenido en el trabajo de investigación porque fueron creados para emplearse en una forma ‘sistemáticamente empírica’” (Boivin, Rosato & Arribas; 2006, p. 251). Los campos sociales son las configuraciones de clases o relaciones sociales donde los grupos se unen y se relacionan; donde se entremezcla lo objetivo, es decir, la estructura social y lo subjetivo que son los individuos. En este punto de lo subjetivo es donde entra en juego la diversidad cultural en el sentido que el jardín de infantes está conformado por niños procedentes de países limítrofes como Paraguay y Bolivia. En éste ámbito, los niños aprenden y comparten los significados de la cultura. Sostengo que esta última, no es algo que se transmite de generación en generación. Más bien, aprendemos de ella y de sus significados. Lo que nos permite un sentido de pertenencia y nos dota de identidad. Mi postura se aleja, por tanto, de aquellas concepciones de identidad, que la entienden como algo estático, esencial, algo con lo que se nace y se muere. Sino más bien la cultura permite que haya comunicación e interacción. “Debido al hecho de que unas condiciones de existencia diferentes

producen unos habitus diferentes (...) las prácticas que engendran los distintos habitus se presentan como unas configuraciones sistemáticas de propiedades que expresan las diferencias objetivamente inscritas en las condiciones de existencia bajo la forma de sistemas de variaciones diferenciales que (...) funcionan como unos estilos de vida". (Bourdieu, P; 1979 p.170). La identidad social se define y se afirma en la diferencia, sostiene el autor. "El habitus es lo que dispone al individuo a actuar de una u otra manera en función de una serie de incorporaciones simbólicas a lo largo de su experiencia de vida". (Rizo, M & Romeu, V; 2006 p. 6). Pero, en este punto vale la pena rescatar que no me sirve la descripción de actores que se hacen desde una perspectiva sociológica. Más bien, me resulta menester destacar el contexto, el cual no es lo que nos rodea sino lo que nos hace (Massoni, S; 2011). "Pensar el lugar, la situación, desde lo fluido implica pensar desde las interacciones, desde los acoplamientos dinámicos y evolutivos que esa realidad genera con esos actores y viceversa" (Ídem p. 42). Por ello que consideré pertinente traer a colación el concepto de situación en la presente tesina de la mano de la autora última mencionada.

### Definición de interculturalidad

Siguiendo con el apartado anterior, las interacciones, como así también la puesta en común, la acción de compartir valores, de establecer vínculos y las prácticas sociales está mediada por los procesos de comunicación, quienes se enriquecen mediante el intercambio. "La clave de la comunicación intercultural es la interacción con lo diferente, con todo aquello que objetiva o, sobre todo, subjetivamente, se percibe como distinto, sea cual sea el motivo de distinción. Hablar de comunicación y de interculturalidad, por lo tanto, implica hablar de una relación indisoluble." (Rizo, M; 2013 p. 10)

El concepto de interculturalidad sostiene que la cultura no se encuentra aislada ni se produce por generación espontánea, más bien, surge del acontecer del día a día que la lleva a relacionarse con otras culturas. "El concepto de interculturalismo intenta reflejar las relaciones entre los distintos grupos culturales que conviven en un mismo espacio social. Además, no sólo reconoce la existencia de la diversidad cultural sino que celebra el encuentro entre culturas y promueve el diálogo entre ellas." (Organización Internacional para las Migraciones-OIM; 2017, p 10). Acudo al término interculturalismo y no multiculturalismo debido a las debilidades que este último engendra. En tanto no pueden apreciarse las relaciones que se construyen en una sociedad de diversos grupos. Más bien, lo asocia a una "foto fija" de la comunidad,

estanca, sin posibilidad de destacar las relaciones que se establecen entre diversas culturas (OIM; 2017).

Ante todo lo mencionado, sostengo que la comunicación y la diversidad cultural en esta tesina son conceptos que se necesitan mutuamente: “Lo diverso y lo plural es un valor que hay que cuidar con mucha consagración como un bien muy preciado para la humanidad. Hay que cuidarlo desde la comunicación. Tenemos que cuidarlo los comunicadores. Pensar la comunicación para la transformación incluye la construcción de mecanismos y procesos que garanticen las manifestaciones comunicativas de esta diversidad.” (Dagron, A; 2002, p. 3)

Me pareció pertinente en este punto mencionar que hacia el año 2001, fue aprobada la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural que en su artículo 1° sostiene que “constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.” (OIM; 2017 p. 11)

Por lo tanto, considero que se trata de aceptar y compartir características culturales dentro de un mismo espacio geográfico. Por ello sostengo que la diversidad cultural está relacionada con significados tales como identidad cultural e interculturalidad.

En el caso del jardín de infantes analizado en esta tesina, la identidad se trabaja mediante el festejo de efemérides y se llevan a cabo actos escolares: el acto del día de la Bandera, de la Escarapela, de la Independencia Argentina, como parte de un marco histórico/cultural/económico. La efeméride es una herramienta que permite la articulación del sujeto con el entorno social donde se halla inmerso producto de sus interacciones. “Los rituales patrióticos fueron parte habitual de la vida escolar (...) La nación sigue siendo un lugar válido de nexos social e histórico. El Estado nacional y la misma nación han ido variando su figura organizativa y cultural, pero siguen siendo lugar de unidad de proyecto social común.” (VI Foro Educativo; 2017 p. 137).

Basándome en estos conceptos de interculturalidad e identidad iré trabajando el análisis queriendo reconocer el modo en el que el jardín de infantes trabaja con el contexto que los hace.

### Definición de la infancia y sus contextos de enseñanza de primer nivel

Según la teoría sociocultural del desarrollo, llevada adelante por Vygotsky, los niños nacen dotados de funciones psicológicas inferiores sensomotoras y de “reflejos” que les permite ponerse en comunicación dinámica con su mundo cercano. Se trata de todo un proceso constructivo y ascendente llevado adelante por la acción del niño junto con las mediaciones culturales (Bouzas, P; 2004). “En este sentido, la cultura va

estrechamente unida con el proceso de socialización primaria, que tiene lugar por medio de la familia, la escuela, la religión y los medios masivos de difusión, entre otras instancias” (Rizo, M & Romeu, V; 2006, p. 5). En el ámbito estrictamente educativo, existen dos aspectos para configurar la personalidad: la identidad y la pertenencia. Ellos son los medios adecuados para establecer relaciones entre los escolares, tanto en su dimensión de personas como en su dimensión de miembros de los diferentes grupos de pertenencia. El jardín de infantes, que contempla edades de 4 a 5 años, es observado como el cimiento de la educación básica ya que el niño en esta etapa es un agente multiplicador que puede generar un cambio ante la diversidad de culturas, lenguas y habilidades. El reconocimiento de todos estos aspectos de la diversidad, permite el enriquecimiento del proceso educativo y social.

La autora Marcela Lucas (2008) considera que en los últimos años el crecimiento de la inmigración ha propiciado un cambio radical en la geografía escolar de nuestro territorio. En este punto, la autora enfatiza que su área de estudio está en las acciones que desarrolla la escuela y en las estrategias metodológicas que utiliza para la comunicación, la oralidad y los vínculos. Debido a que la diversidad cultural permite el enriquecimiento de que todos puedan aprender de otras culturas.

Siguiendo con la temática de la enseñanza en la escuela, la autora Liliana Sinisi (1999) expresa: “La creación del sistema educativo en la Argentina a fines de siglo XX, estuvo influenciado por los paradigmas positivistas y evolucionistas en educación teniendo como objetivo eliminar los aportes de la cultura popular y de los grupos étnicos y culturales tradicionales por considerarlos bárbaros, simples. La exclusión consistía en la aplicación del paradigma homogeneizador, obturador de la diversidad y orientado hacia una “integración” obligada a la civilización representada por la escuela oficial y hegemónica” (Sinisi, L; 1999 p. 23).

En contraposición a ello y a partir de lo leído en base al concepto de interculturalidad, traigo a colación: “Afirmar la perspectiva intercultural, entonces, no supone abandonar la idea de un proyecto común, sino, por el contrario, afirmar que es posible un proyecto común que se sustente sobre la base del reconocimiento de múltiples formas de hacer y pensar el mundo, de construir conocimiento, de enseñar y de pensar las instituciones educativas.” (Escuela Ciudadana y ciudad educadora en el marco del Bicentenario; 2011 p. 132).

Como se puede observar, en cada uno de los apartados del marco teórico analizado en la presente tesina, hice hincapié en cómo se trama la interculturalidad en el jardín de infantes.

## 2.2 DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

### 2.2.1 Enfoque

#### La investigación narrativa

La metodología que aquí propongo es tomada de Bourdieu en su libro “La Distinción” (1979). Se trata de un enfoque interpretativo tomando los relatos de sus protagonistas que son quienes actúan e intervienen en el día a día de su labor docente. Hacen y producen el material a desarrollar en el contenido académico de lo que ellos llaman la planificación anual. Como así también se resisten a ciertos acontecimientos diarios por desempeñarse en una villa de escasos recursos. Este paradigma me permite el abordaje a las personas que forman parte del jardín de infantes desde su propia perspectiva, experiencia, manera de pensar y de sentir.

“Esto a través de los relatos que describen densamente los mundos escolares, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, las/os sujetos que los habitan y las hacen, y las significaciones que producen y proponen” (Bourdieu, P; 1979. P. 94). Por lo tanto es menester destacar la participación de los miembros de la organización en toda la tesina. Por un lado, en la entrega de la información relevante y además en la interpretación de la información recogida. Con información relevante hago referencia a la existencia de un organigrama de los miembros de la organización, conocer su historia, la de los miembros de la institución. Como así también, la historia del surgimiento de la guardería y posteriormente el jardín de infantes. Que estos últimos desarrollen la definición de fechas importantes (como las efemérides o algún acto escolar significativo que así lo consideren desde la institución).

En uno de los primeros encuentros con la directora del jardín de infantes, me presentó a todo el equipo docente. Cada una tiene una ficha generada con su correspondiente planificación anual de tareas y el aula a cargo. En ese encuentro, conocí a uno de los curas párrocos del lugar, quién además me contó de la existencia de la guardería ya que él formó parte de la misma y cómo fue que posteriormente se dio inicio al jardín de infantes.

Otro punto a destacar en esta metodología narrativa son las características del contexto. Con ello me refiero a la fisonomía del barrio, como así también las personas que forman parte de él. El jardín de infantes surge para dar respuesta a la escasez de vacantes en los jardines de infantes aledaños a la zona.

Por otra parte, presencié uno de los lugares comunes de la institución: el comedor. Dado que este espacio funciona como lugar de encuentro y aprendizaje, enmarcados en el juego, los hábitos y las costumbres. Aquí se llevan a cabo actividades educativas de índole recreativa tales como espectáculos de títeres, la lectura de cuentos, música funcional y el desarrollo de danzas típicas. Ese tipo de actividades se programan para semanas tales como el festejo del día del niño. También se trata de un espacio donde se llevan a cabo hábitos de higiene. Con esto me refiero a que cada niño tiene su propio vaso y al finalizar la hora del almuerzo, son los responsables de su higienización. Además, en este momento, las maestras hacen hincapié en el hábito de levantar la mesa, acercando el plato a la cocina. “La comprensión de la cultura como texto y la inclusión de la subjetividad como condición de construcción del conocimiento social, sentó las bases para que en el campo de la investigación narrativa no tanto como una forma de recopilación de datos sino como un modo de comprensión de la realidad social que intenta aproximarse a la forma en que los seres humanos experimentamos y significamos el mundo.” (Ídem p. 90).

Otro espacio común que presencié fue la sala de maestros. En ella tanto el personal docente como no docente intercambia actividades e ideas para desarrollar en el día. Además suele ser un lugar de descanso para cuando los niños se encuentran haciendo actividad física o el momento de música con su respectivo docente.

Este enfoque me resultó menester de abordar porque me permite el relato en primera persona. Adentrarme en la problemática del jardín de infantes y en los motivos del surgimiento de la tesina.

Para el abordaje de esta realidad, la metodología utilizada es la cualitativa. La misma es un método que permite el estudio de los contextos, de la definición de la situación, de la comprensión de los sentidos que confieren a la acción los actores y de la interacción de los mismos (Vasilachis de Gialdino; 1992)

## 2.2.2 Técnicas

### Las entrevistas

Llevé a cabo entrevistas semi estructuradas con preguntas abiertas a personas representativas de distintos sectores de la institución (Rodríguez Mansilla, D; 2001). Éste tipo de preguntas permiten al encuestado estructurar las respuestas libremente. Además se puede obtener información que el entrevistador no había tenido en consideración. Me resultó pertinente el uso de este tipo de entrevista ya que las preguntas iniciales deben ser amplias y destinadas a involucrar al entrevistado personalmente en el proceso.

Para que las entrevistas sean un medio de gran eficacia en la obtención de información acerca de diferentes problemas y características (en lo que a mí concierne, de la institución) existen condiciones para llevarlas a cabo. Una de ellas es realizarlas en el ambiente donde se lleva adelante el trabajo del entrevistado. Existen veces en que la persona a la cual se entrevista se encuentra nervioso y preocupado por el sometimiento a ciertas preguntas. Para que ello no ocurra, es importante que por parte del entrevistador se muestre una actitud sincera y dispuesto a escuchar a su interlocutor sin pretender hacer juicios de valor sobre la información obtenida. Otra actitud de suma importancia es demostrar interés en las opiniones del entrevistado (Rodríguez Mansilla, D; 2001). Una vez establecido el ambiente de confianza requerido para el desarrollo de la entrevista, es posible comenzar con las preguntas destinadas a obtener información pertinente. Para lograrlo, es menester dar a conocer al entrevistado los objetivos del trabajo de investigación.

En primera instancia indagué en el rol de los entrevistados dentro del jardín de infantes. Algunos de los docentes realizan una jornada full time y están en la institución desde el comienzo. Como es el caso de la directora. Mientras que otras maestras han empezado en años posteriores. Esto es importante de tener en cuenta por la experiencia en el jardín de infantes y las percepciones en cuanto al desarrollo del mismo. También entrevisté a personal no docente, quien está en el jardín de infantes desde que era una guardería.

## La observación participante

Para ésta línea de pensamiento, menciono al texto “Abordajes y períodos de la teoría de la Comunicación” (Torrice, E; 2004) quien parafraseándolo, sostiene que cuando se investiga y se analiza desde la comunicación, el objeto comunicacional es nada más ni nada menos que el propio proceso con las intervenciones que allí realizan los seres humanos desde los códigos culturales, escenarios espacios-temporales, representaciones ideológicas y condiciones físicas, psicológicas, económicas y políticas. Desde esta línea de definición de comunicación que vengo desarrollando, rescato las construcciones de sentido que sostienen las prácticas de los actores que investigo: ¿Cómo entiende el jardín de infantes su tarea y cómo la desarrolla? “La comunicación es inherentemente social, puesto que implica una relación entre, por lo menos, dos sujetos que exteriorizan (...) su predisposición o su voluntad para actuar. En tal sentido, la comunicación no puede sino ser social, lo que la convierte no solamente en un producto de la misma convivencia o coexistencia humanas sino, además, en unos de sus fundamentos (Torrice, E; p.18)”. Para responder a aquella pregunta, lleve adelante la observación participante de sus prácticas en un primer momento a un acto del 9 de julio, que se realizó el mismo día, feriado. Y en un segundo momento a una jornada completa en el jardín de infantes. Momento en el cual llevé a cabo las entrevistas.

## **CAPÍTULO 3: LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

### **3.1 DESCRIPCIÓN DEL JARDÍN DE INFANTES**



(2016). Finalización de la construcción del jardín [fotografía]. Recuperado de <http://www.facebook.com/pg/delcarmenvilla15ciudadoculta/photos/?tab=albums>

La institución educativa está ubicada en la Villa 15, o comúnmente conocida como Ciudad Oculta, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es mixto y realiza su apertura con niños de cuatro y cinco años en jornada completa. En cuanto a su infraestructura, cuenta con dos salas de 4 y 5 años, un comedor y un patio.

La construcción del jardín de infantes fue en el año 2015 para dar respuesta a una necesidad que se percibió por parte de la guardería como latente en el barrio Villa 15. Dado que los niños del barrio no lograban ingresar a los jardines de infantes de la zona por falta de vacantes.



Cozza, J. (2018). *Sala de 5 años, Visita al jardín* [fotografía]



(2016). Patio [fotografía]. Recuperado de <http://www.facebook.com/pg/delcarmenvilla15ciudadoculta/photos/?tab=albums>

A nivel institucional, el primer objetivo del jardín de infantes, es trabajar con los alumnos el valor de la identidad cultural. El segundo objetivo es con las familias de los

niños, en lo que atañe a la revalorización de sus culturas. Al respecto, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) sostiene: “Creemos importante realizar una tarea de revalorización de su cultura, acompañarlos y orientarlos respecto de la crianza de sus hijos, y trabajar para que realmente se sientan parte de la institución como una gran familia; garantizando que puedan participar de manera activa y responsable” (PEI; 2016 p. 6). Finalmente, su tercer línea de acción es para con el equipo docente donde involucrado con todo lo anterior, se espera descubrir y fortalecer la cultura popular del barrio.

### **3.2 MISIÓN-VISIÓN-VALORES**

El jardín de infantes Nuestra Señora del Carmen, cuenta con una misión, visión y valores los cuales son compartidos por todos los miembros de la comunidad educativa ya que aquellos hacen a lo que es la cultura, la cual proporciona un marco común de referencia. Con esto quiero decir que para comprender la relación con el contexto es importante tener en consideración una concepción homogénea de la realidad y un patrón similar de comportamientos ante ciertas situaciones. “La cultura es la manera en que actúan los integrantes de un grupo y que tiene su origen en un conjunto de creencias y valores compartidos” (Ritter; 2008 p. 53).

En lo que respecta a la misión del jardín de infantes, atañe a la educación, la cual es concebida como un proceso constante que permite a las personas sociabilizarse. En palabras textuales extraídas del Proyecto Educativo Institucional: “El jardín de infantes entiende a la persona hecha a imagen y semejanza de Dios, la educación, realizada según las singularidades propias de cada hombre inserto en su medio, está centrada en la promoción de los valores trascendentes.” (PEI; 2016 pág. 4).

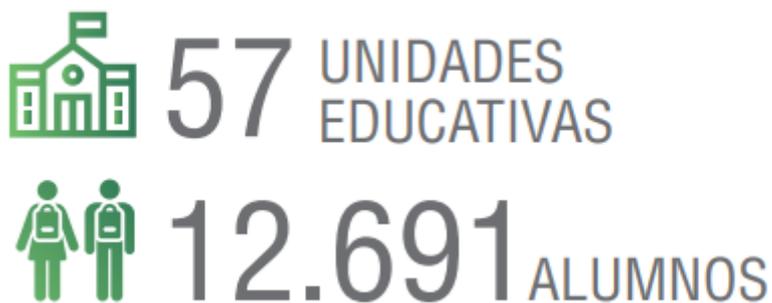
Según cifras estadísticas tomadas de la página web del Gobierno de la Ciudad: “Tu comuna en Cifras”<sup>2</sup> edición 2019, la Comuna 8 cuenta con 134 unidades educativas dependientes del Ministerio de Educación e Innovación del GCABA que brindan educación común obligatoria: 57 son de Nivel Inicial, 49 de Primario y 28 de Secundario. En un contexto en el cual aproximadamente 3 de cada 10 habitantes (28,8%) se encuentran en edad escolar (entre 3 y 17 años de edad). Y dentro de estas cifras, me resulta importante destacar que 4 de cada 10 personas de entre 3 y 17 años residen en villas o asentamientos precarios. Si bien la asistencia al jardín de infantes

---

<sup>2</sup> VER ANEXO

en edad de 4 a 5 años es obligatoria<sup>3</sup>, en la comuna se encuentran dentro del sistema educativo alrededor del 84,4% de los niños de 4 años y el 94% de los de 5 años.

---



---

Seguido de la misión, la visión es católica y se basa en la aceptación del mensaje evangélico y en los principios y enseñanza de la Iglesia Católica: “Declarando desde el principio su proyecto y decidida a realizarlo fielmente, la escuela católica forma una comunidad auténtica y verdadera que, cumpliendo su tarea específica de transmisión cultural, ayude a cada uno de sus miembros a comprometerse con un estilo de vida auténticamente cristiano. De hecho en una comunidad semejante, el respeto al prójimo es servicio a la persona de Cristo, la colaboración se realiza bajo el signo de la fraternidad” (PEI 2016; p. 10).

El documento del PEI informa sobre un conjunto de valores y nociones que configuran, según la visión de la institución, aspectos de “lo que está bien y lo que no”. El valor al que apunta el jardín de infantes refiere a vivir los valores de Jesús, mediante los cuales se transmiten el amor y la preocupación por cada persona. Ese es el motivo por el cual desde la institución se invita a las maestras a involucrarse con cada niño y sus respectivas familias. Ejemplo de ello, son una secuencia de actividades de rutina entre docentes y niños tales como el saludo e intercambio en ronda al iniciar la jornada educativa por medio del cual cantan una canción para saludarse entre todos y a las docentes. También así reunidos, conversan en base a qué actividades llevaron adelante el fin de semana, las novedades del día, algún recordatorio del día anterior, las actividades que realizarán en el día, entre otros. Como así también el compartir sentados todos juntos la hora del almuerzo y de la merienda en el comedor. En la hora de la merienda, se trabaja diariamente con la higiene de manos. Donde las docentes hacen hincapié en la importancia del lavado de manos antes de ingerir alimentos, conversan acerca de cómo se deben lavar. En esta hora de la merienda y como parte también del aprendizaje de la amistad y de lo que implica compartir, las maestras elijen un ayudante para distribuir las paneras en las mesas. A lo que se apunta es al

---

<sup>3</sup> Ya visto en la página 6 de la presente tesina.

desarrollo y su consecuente estimulación de actividades que promueven la amistad y el compromiso por el compañero. Lo que es la despedida y la organización de la sala, realizan entre niños y docentes a cargo, un breve intercambio acerca de lo que se realizó en la jornada, reflexionan sobre el modo de trabajar, pactan un recordatorio para el siguiente día, juegan al “veo-veo”. Además, ordenan el espacio, lo que atañe a el guardado de los utensilios utilizados, acomodan bancos y sillas. Otro de los valores, tiene que ver con la evangelización de la familia, a la cual la consideran como primera evangelizadora y educadora. Se solicita a los padres el compromiso para con sus hijos, mediante notas que las maestras redactan en los cuadernos de comunicados que los niños llevan a sus casas, o mediante encuentros cara a cara a la entrada del jardín de infantes o a la salida. El seguimiento en la actividad conductual del niño, permite que la educación sea exitosa y de esa manera evitar la deserción escolar. El cuadro a continuación, extraído del documento: “Territorios de mayor vulnerabilidad social y educativa en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: características, oferta educativa y asignaturas pendientes”<sup>4</sup> sostiene que la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Comuna 8 donde se encuentra el jardín de infantes, las tasas de escolarización están por debajo del promedio para toda la Ciudad:

**Cuadro 8.** Población de 3 a 5 años, tasa de asistencia y población que no asiste. Ciudad y Comunas 4, 8 y 9. Año 2010

Comunas	Tasa de asistencia				Población que no asiste			
	Total	3 años	4 años	5 años	Total	3 años	4 años	5 años
<b>Total Ciudad</b>	<b>87,7</b>	<b>75,8</b>	<b>91</b>	<b>96,6</b>	<b>11.554</b>	<b>7.628</b>	<b>2.868</b>	<b>1.016</b>
4	83,6	66,9	87,6	95,9	1.462	965	375	122
8	75,2	53,1	79,6	93,4	2.381	1.518	655	208
9	83,6	66,4	87,4	95,7	1.012	658	262	92

Esto está relacionado con las exigencias hacia el Estado de la presencia de jardines de infantes en la zona sur debido a que no hay vacantes y sumado a la obligatoriedad desde la sala de 4 años<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> VER ANEXO. Solo apartado que corresponde al cuadro extraído Pág 46. Para más información, ver bibliografía digital.

<sup>5</sup> Según una nota periodística del 23 de mayo de 2018, la sala de 3 años es opcional pero el Estado tiene el compromiso de asegurar la vacante para cada chico: “La sala de tres es la más postergada. En 2016 se intentó avanzar hacia su obligatoriedad. De hecho, el proyecto de ley recibió media sanción en Diputados, pero luego se diluyó. Según el informe, para 2016, había 294.001 niños en los jardines más pequeños; muy poco si se considera que hay un total cercano a los 500 mil chicos de esa edad” en Fernandez, M. (2018). Pese a ser obligatorio, todavía hay 135 mil alumnos menos en el jardín que en la primaria. diciembre 14, 2019, de Infobae Sitio web:

En los objetivos que se explican en el PEI (2016) y que fueron mencionados en el apartado anterior, merece que mencione que la tercera línea de acción es para con los docentes donde se espera descubrir y fortalecer la cultura popular del barrio. Que vinculado con el presente apartado, el entendimiento de la misión, visión y valores, es lo que permite una mayor libertad de acción y decisiones por parte de sus miembros.

### **3.3 PROGRAMAS**

Respecto de los programas curriculares, el objetivo común es el aprendizaje en cada instancia curricular. En el barrio Villa 15 donde el jardín de infantes se desarrolla, confluyen costumbres y culturas provenientes de Bolivia y Paraguay que dan al barrio valores bien arraigados y costumbres de aquellas familias.

La zona sur de CABA donde el jardín de infantes se ubica, las comunas que forman parte de la zona, es donde se ubican los sitios con mayor población infantil, cuyos habitantes no cuentan con obra social y la cual posee una mayor cantidad de villas en relación a otras comunas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Con una población cercana a los 30.000 habitantes, de los cuales el 43% son menores de 18 años (Censo 2010. Situación y caracterización de los asentamientos precarios en la Ciudad de Buenos Aires)<sup>6</sup>.

Uno de los programas curriculares que lleva a cabo el jardín de infantes, se llama “mi barrio”. Entre sus objetivos se destacan: que los niños conozcan las características del entorno del barrio Villa 15. Que se inicien en el sentido de pertenencia y conocimiento de los otros.

La fundamentación del trabajo con el presente taller es que el barrio es donde juegan, crecen y se relacionan con los demás. Por lo tanto, el descubrimiento de su historia y sus personas contribuirá a que se sientan parte de él.

El programa “expresiones de nuestra comunidad”, apunta a resaltar la diversidad cultural que presenta la institución educativa ya que una de las docentes que lleva adelante el presente programa considera que la relación entre las distintas culturas va a enriquecer el aprendizaje del grupo de los niños. Entre los objetivos del programa se espera que los niños logren iniciarse en el conocimiento del patrimonio cultural y las tradiciones propias tanto de esta comunidad como de otras. Que analicen los diferentes modos de representaciones artísticas y culturales mediante la lectura de imágenes, la observación de diferentes bailes, la degustación de comidas típicas.

---

<https://www.infobae.com/educacion/2018/05/23/pese-a-ser-obligatorio-todavia-hay-135-mil-alumnos-menos-en-el-jardin-que-en-la-primaria/>

<sup>6</sup> VER ANEXO

Además, entre los objetivos se destaca también la comprensión y el respeto a la diversidad cultural.

Otro de los proyectos que se está llevando adelante es la construcción y puesta en funcionamiento de la escuela primaria perteneciente a la parroquia Nuestra Señora del Carmen para favorecer el tránsito jardín/escuela. Una construcción que según fuentes institucionales, fue diseñada para lograr los objetivos sobre una escuela integral, espaciosa y dinámica. Según la información que extraje del artículo “Proyecto Escuela de nivel Primario”<sup>7</sup>, el edificio contará con 14 aulas. Otro sector destinado a la administración, a las modalidades especiales, como ser sala de informática, música, biblioteca y capilla interna. Un SUM para eventuales actos o educación física. En el centro de la escuela está el patio.

El proyecto consta de 4 etapas. La primera, que ya se consiguió, era contar con el predio para la construcción de la escuela. La segunda etapa, finalizada también, fue la construcción de sala de 1º y 2º grado, los baños de nenes, baños de nenas, baño de discapacitados, administración, sala de maestros y patio. La tercera etapa, se trata de la construcción de cuatro aulas que fueron funcionales para 2º y 3º grados completando así el primer ciclo de la Primaria (1º a 3º grado). Según se detalla en el presente artículo de “Proyecto Escuela de nivel Primario”, los 60 niños de estas dos aulas serán los egresados de las salas de 5 años del jardín de infantes. Finalmente, la 4ta etapa, es la construcción de toda la planta alta de la escuela. La cual consta de 8 aulas, sala de música, SUM, sala de ciencias y capilla.

### **3.4 TERRITORIO DE TRABAJO Y FINANCIAMIENTO**

Para desarrollar las características en cuanto al territorio de trabajo del presente apartado, me basé en el artículo publicado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en base al último censo: Censo 2010. Situación y caracterización de los asentamientos precarios en la Ciudad de Buenos Aires<sup>8</sup>. Del presente, sustraje la explicación de 2 conceptos importantes a la hora de desarrollar este apartado. El primero, define a la villa como: “asentamiento poblacional no planificado, de trazado irregular, surgido de la ocupación ilegal de terrenos fiscales, cuyas viviendas originalmente de

---

<sup>7</sup> VER ANEXO La escuela ya está en funcionamiento. Con proyecto me refiero a que a medida que pasan los años, van habilitando las aulas subsiguientes. (La escuela de mi barrio; 2017)

<sup>8</sup> VER ANEXO

materiales de desecho son mejoradas a lo largo del tiempo por sus habitantes y van incorporando servicios públicos y equipamiento comunitario por la acción del Estado, y/o de instituciones de la sociedad civil. Las villas de CABA se encuentran, en su mayoría, en proyecto de urbanización e incorporación a la trama urbana y poseen saneamiento básico (provisión de agua potable, disposición de excretas y de residuos), sin las condiciones y calidad del servicio del resto de la ciudad” (Estadística Ciudad p. 2).

Mientras que un asentamiento es:

“grupo de personas asentadas irregularmente sobre predios estatales o privados que no pueden ser urbanizados, ni destinados a un uso residencial. Se localizan, en su mayoría, debajo de un puente, a la vera de las vías del ferrocarril, en una plaza pública, en un predio baldío, en terrenos inundables, etc. Las construcciones son muy precarias y no cuentan con servicios urbanos. Las condiciones habitacionales son, de hecho, de absoluta transitoriedad” (ídem p 2).

El presente cuadro refleja que la cantidad de villas y asentamientos ha sido progresivo en el último medio siglo (1962 - 2010):

**Cuadro 1** Variables demográficas seleccionadas en villas, asentamientos o Núcleos Habitacionales Transitorios. Ciudad de Buenos Aires. Años 1962, 1980, 1991, 2001 y 2010

Variables demográficas seleccionadas	1962	1980	1991	2001	2010*
Cantidad de asentamientos y villas	30	26	16	21	42
Población	42.462	34.064	52.608	107.422	170.054
Superficie (en hectáreas)	146,5	246,5	256,7	292,7	263,8
Densidad de población (hab. / km <sup>2</sup> )	28.994	13.817	20.496	36.705	64.458
Viviendas <sup>1</sup>	10.669	7.791	12.913	26.543	36.003
Habitantes por vivienda <sup>1</sup>	4,0	4,4	4,1	4,0	4,7

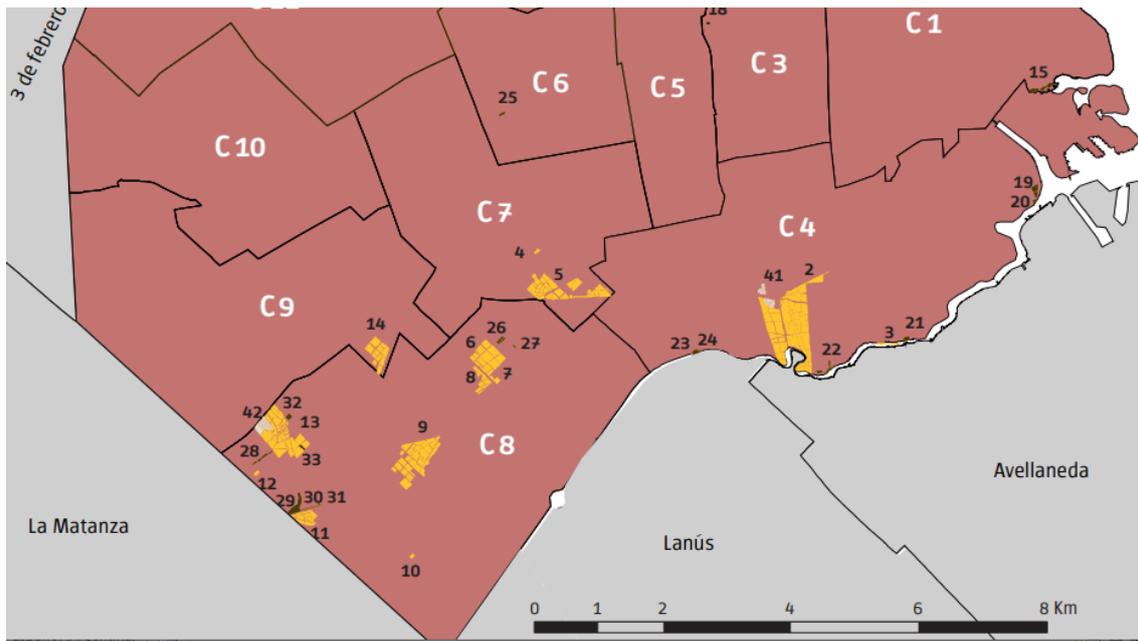
\*Dato provisorio.

<sup>1</sup>Para 2001 son hogares. Para 2010 viviendas habitadas con moradores presentes.

Fuente: Censo 1962. Villas de Emergencias. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección de Estadística. Boletín N° 3. Año 1. Comisión Municipal de la Vivienda. Año 1980. Censo Nacional de Población y Vivienda 1991. Censo Nacional de Hogares, Población y Viviendas 2001. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

La Villa 15 está entre las más pobladas de CABA, junto con la Villa 21-24 que pertenece al barrio de Barracas, la Villa 31 y 31 bis (Retiro), la Villa 1-11-14 (Bajo Flores), la Villa 20 (Villa Lugano). Estas cinco villas concentran cerca del 75% de las viviendas, hogares y población en asentamientos precarios de la Ciudad. La mayoría de las áreas precarias están localizadas en el sur de la Ciudad, principalmente en las Comunas 4 y 8.

A la institución educativa asisten el 100% de niños procedente de la Villa 15. Por este motivo es que en el Proyecto Educativo Institucional (PEI; 2016) en su primera hoja, sostiene que el jardín de infantes surge para dar respuesta a la falta de vacantes a instituciones de la zona: “niños que no logran ingresar a los jardines de la zona por falta de espacios de este tipo para su contención y educación, dado que, hasta el año pasado, la sala de cuatro no era obligatoria y menos aún la de tres” (PEI; 2016 p.1)



**Villa**

Dejo por un momento lo que atañe a estadísticas para introducir a la autora Massoni Sandra (2011) con el apartado que se llama "Los desafíos de la comunicación en un mundo fluido". Y el motivo por el cual la hago parte a la autora es por el concepto de situación que se desarrolla en el capítulo: "las situaciones no son algo que está allí/afuera. Son nuestra particular manera de estar en el mundo. Ineludiblemente vinculados a él." (Massoni 2011 p. 42). La hago parte ya que lo que sigue es la caracterización habitacional y las características sociodemográficas de la población estudiada. Del artículo de estadística y Censo, extraje que el 21,2% de extranjeros relevados por el Censo 2010 en la Ciudad de Buenos Aires reside en asentamientos precarios y el 3,6% de personas nacidas en Argentina habita en estas áreas. En este ámbito es donde surge el estudio de la diversidad cultural del jardín de infantes Nuestra Señora del Carmen.

Otro dato relevante, es que "se observa que en los asentamientos precarios casi el 2% de la población es analfabeta, más del 30% de los niños de 3 a 5 años no asiste a un establecimiento educativo formal, situación que alcanza al 14,8% de los adolescentes en edad estimada de asistencia al nivel secundario (13 a 17 años) y trepa a 77,8 en la población entre 18 y 24 años. A la vez, 7 de cada 10 personas de 25 años y más no llegaron a completar el nivel secundario" (Censo 2010; p. 8). Esto es menester de destacar ya que uno de los motivos por los cuales surge el jardín de infantes es por la falta de vacantes en establecimientos educativos aledaños a la zona Villa 15.

En lo que atañe al financiamiento, la institución educativa es reconocida por parte de la Dirección General de Educación de Gestión Privada (DGE GP) como una institución de enseñanza oficial. El jardín de Infantes es una escuela de gestión social. Esto implica que sea una unidad educativa que ha surgido en los últimos años impulsada por organizaciones no gubernamentales o incluso en el caso que nos atañe, la iglesia católica. Se caracterizan por la gratuidad de los servicios que prestan (cuota cero) y por atender a los sectores de la población en situación de vulnerabilidad social. Tiene una subvención estatal del 100%, motivo por el cual los sueldos docentes son pagos por el Estado Nacional. En una comunicación telefónica con la supervisora del Nivel Inicial de la DGE GP, Claudia Sanchez<sup>9</sup>, me informó que la labor del organismo para con el jardín de infantes es en calidad de contralor. Lo cual implica entre sus principales tareas, la verificación que el equipo docente disponga del título y controlar que las condiciones edilicias sean las pertinentes para el correcto funcionamiento de la institución educativa. Además me indicó que este tipo de visitas en calidad de contralor se realizan de 2 a 3 veces por año. Desde el organismo también se pactan reuniones y cafés a los equipos directivos de las escuelas que supervisan.

La Villa 15, que en sus orígenes fue llamada Barrio General Belgrano, comenzó a poblarse hace más de 80 años atrás. Sus primeros habitantes eran obreros del Mercado de Hacienda, de Ferrocarriles y del Frigorífico Lisandro de la Torre.

“El barrio contiene en sus límites cuatro de las 23 villas existentes en la Ciudad: Villa 15 “Ciudad Oculta” y Núcleo Habitacional Transitorio Avenida del Trabajo, Villa 17 Barrio “Pirelli”, Villa 19 Barrio “INTA” y Villa 20.<sup>10</sup> Como mencioné en otro apartado, la construcción del jardín de infantes viene acompañada e impulsada dada la vulnerabilidad social en la que están gran parte de los barrios que son del sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En palabras de uno de los sacerdotes que forma parte de la iglesia católica, Damián Reynoso en una entrevista del programa radial “Perros de la Calle: “la zona sur de la Capital Federal es la zona con mayor población infantil y las escuelas de los alrededores están abarrotadas, no hay lugar, se traslada al hermanito de un jardín a otra escuela y la madre tiene que optar entre uno y otro y hay un niño que deserta. Creció mucho la población de la comuna y no crecieron al mismo tiempo las instituciones acompañando el crecimiento de la población”.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Comunicación telefónica al teléfono 4773-2409 int 120 (Nivel Inicial). 10 de diciembre de 2019 12.45PM.

<sup>10</sup> Di Virgilio, M., Gil, A., Ostuni, F., Perea, C., & Vitale, P. (2011, abril). Barrios al sur: Villa Lugano, Villa Riachuelo, Mataderos, Parque Patricios y Villa Soldati a través del tiempo. De <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/iigg-uba/20120228035015/dt56.pdf> Base de datos

<sup>11</sup> Dimaio, J. (abril 25,2017). Damián Reynoso en Perros de la Calle. diciembre 10, 2019, de Radio Cut Sitio web: <https://ar.radiocut.fm/audiocut/damian-reynoso-en-perros-de-la-calle/#>

Los terrenos para la construcción del jardín de infantes fueron concedidos por parte del gobierno de Mauricio Macri en un gesto significativo con la Iglesia Católica: la Agencia de Administración de Bienes del Estado (AABE) le cedió a la Parroquia Nuestra Señora Del Carmen un terreno de 2500 metros cuadrados. Según la nota periodística, Infobae: “la jurisdicción se encontraba afectada al Ministerio de Seguridad de la Nación y se le otorgó a la Iglesia con un permiso de uso precario y gratuito, con la condición de que en ese lugar se construya un establecimiento educativo de nivel inicial y escuela primaria”<sup>12</sup>.

### 3.5 ORGANIGRAMA

El jardín de infantes depende de la DGEGP (Dirección General de Educación de Gestión Privada). Por parte de la presente dirección, una supervisora como mencionado en el apartado anterior, hace visitas al jardín de infantes para controlar el correcto funcionamiento del mismo, el registro de asistencia de las docentes como así también de los niños que asisten al jardín de infantes. Cuando hace su primera visita al comienzo del ciclo lectivo, se la denomina “visita administrativa”. Allí revisa toda la documentación de la escuela, labra un libro de acta del personal para darle el alta temprana al cargo en blanco<sup>13</sup>.

El jardín de infantes, al ser católico, depende del arzobispado de Buenos Aires. El proyecto lo lideran el párroco Sebastián y el Padre Damián (mencionado en el apartado anterior). Este último, es miembro del equipo de Curas Villeros <sup>14</sup>y vive en la Villa 15. El representante legal, quien es el párroco de la iglesia, es quien aprueba la conformación del equipo docente o también aquel que tiene la aprobación final para la ejecución de alguna salida de excursión. Está en el barrio Villa 15 hace 19 años.<sup>15</sup> En aquella entrevista, fue Sebastián quien me indicó que la institución educativa depende de la parroquia. El equipo docente fue elegido por él al igual que la directora. Lo que destaca, es una comunicación fluida con ella. Además, Sebastian sostiene que la diversidad cultural en el jardín de infantes está a la vista. Sostiene que es una población de inmigrantes. En palabras textuales, Sebastian me explica: “La institución

---

<sup>12</sup> Quintans Grille, M. (2016). Gesto del Gobierno con el papa Francisco: el Estado cede terreno a curas villeros para construir escuelas. diciembre 10, 2019, de Infobae Sitio web: <https://www.infobae.com/politica/2016/07/05/gesto-del-gobierno-con-el-papa-francisco-el-estado-cede-terreno-a-curas-villeros-para-construir-escuelas/>

<sup>13</sup> Información brindada el día de la entrevista por parte de la secretaria y la directora del jardín de infantes.

<sup>14</sup> El término es dado a los curas que son representantes en las villas miseria.

<sup>15</sup> Información brindada el día de la entrevista por parte del cura Sebastián.

educativa depende de la parroquia, fue creada por la parroquia. A ellas las elegimos nosotros, al equipo directivo. Yo soy el representante legal del jardín. Yo puedo decidir echar o contratar gente. El trabajo es nuestro. Y el nivel de estar metidos o no, depende de cada uno. Yo delego y me meto en las situaciones que me interesan a mí, por ejemplo, en la atención de casos vulnerables de las villas. Y después una fluida comunicación con la cabeza. Yo no sé nada de pedagogía, viene tal acto y voy, confío”<sup>16</sup>

La institución realiza la apertura con ocho docentes titulares de sala, maestras auxiliares, personal no docente, secretaria y directora. Se trata de un equipo de entre 25 y 35 años de edad. Muchos de ellos son sus primeras experiencias en la docencia.

### Jardín de infantes Nuestra Señora del Carmen



---

<sup>16</sup> Idem anterior

### 3.6 ASPECTOS COMUNICACIONALES

Siendo que la presente tesina está enmarcada en la carrera Ciencias de la Comunicación, en el presente apartado comienzo hablando de ella y parafraseando a Ford (2002) en "Términos críticos de la sociología de la cultura" sostiene que nos comunicamos mediante códigos que son compartidos y comprendidos e incluyen no solo la lengua, oral o escrita, sino que también tienen que ver con diversos intercambios no verbales que involucran lo corporal, lo gestual, la mirada, el movimiento y hasta los propios sentidos. Con esto último descrito es que trabaja el equipo docente de la institución. En la presente tesina mi objeto de estudio es el reconocimiento de los modos en los cuales el jardín de infantes, a través de su equipo docente, puede poner en valor la diversidad cultural dado el contexto que los hace. Por lo tanto existen prácticas sociales que deben poder entramarse dentro de una misma aula dada la diversidad cultural. Al hablar de prácticas sociales, me refiero a experiencias concretas donde se ponen en juego distintas aptitudes del ser humano (Uranga, W; 2018). Lo que atañe a los gestos como así también, el trabajo con el cuerpo, cobra sentido en este ámbito por considerarse una villa de escasos recursos donde estos niños requieren atención y cuidados permanentes. Ejemplo de ello es que las docentes en las mañanas, a aquellos niños que lo requieren, les lavan las caras y los pies, a otros los peinan y como parte de la enseñanza cotidiana, les remarcan la importancia del cepillado de dientes al finalizar cada comida. Por este motivo, en los baños tienen identificado mediante una foto, el cepillo de diente que corresponde a cada niño.



Cozza, J. (2018). *Baño jardín de infantes con los respectivos cepillos de dientes* [Fotografía]

Para el presente apartado, me resulta menester hablar de comunicación comunitaria. La cual incluye una práctica interrelacionada con una teoría enmarcadas en una comunicación horizontal, participativa, alternativa y democrática (Cardoso, 2000).

Parafraseando a Nelson Cardoso (2006) la comunicación comunitaria es una mirada alternativa a la noción de comunicación que circula en la sociedad. No se concibe a sí misma como lineal u orientada a un fin sino que se encuentra al servicio de todos los miembros de una comunidad, la comunicación comunitaria trata de valorar y de rescatar aspectos esenciales de la comunicación humana. Por ello que en la comunicación con los padres o responsables de los niños que acceden al jardín de infantes, cobra importancia la entrada y la salida de los niños, lo que implica la comunicación cara a cara. El diálogo es el eje central del día a día. Este tipo de relaciones dialógicas permite un dinamismo entre la participación requerida de parte de los padres y el compromiso. “El elemento socioafectivo juega un papel fundamental, generando asimismo formas de identificación basadas más en el compromiso, que promueve la imitación de comportamientos de entrega, apego y profundos sentimientos de pertenencia” (Montero; 2003 p 47).

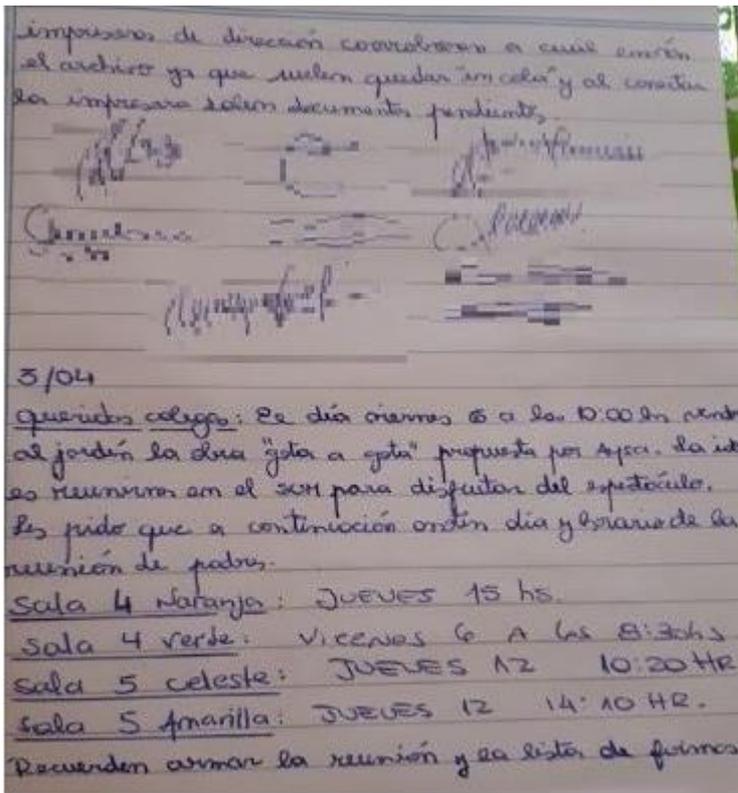
En la puerta de entrada de la institución, hay una cartelera informativa la cual se actualiza mes a mes por parte de las docentes. En ella se brinda variada información tal como los cumpleaños del mes de los niños que asisten al jardín de infantes, la

invitación a los padres a un evento en la institución o información que atañe respecto a la cantidad de vacantes para el próximo ciclo lectivo.



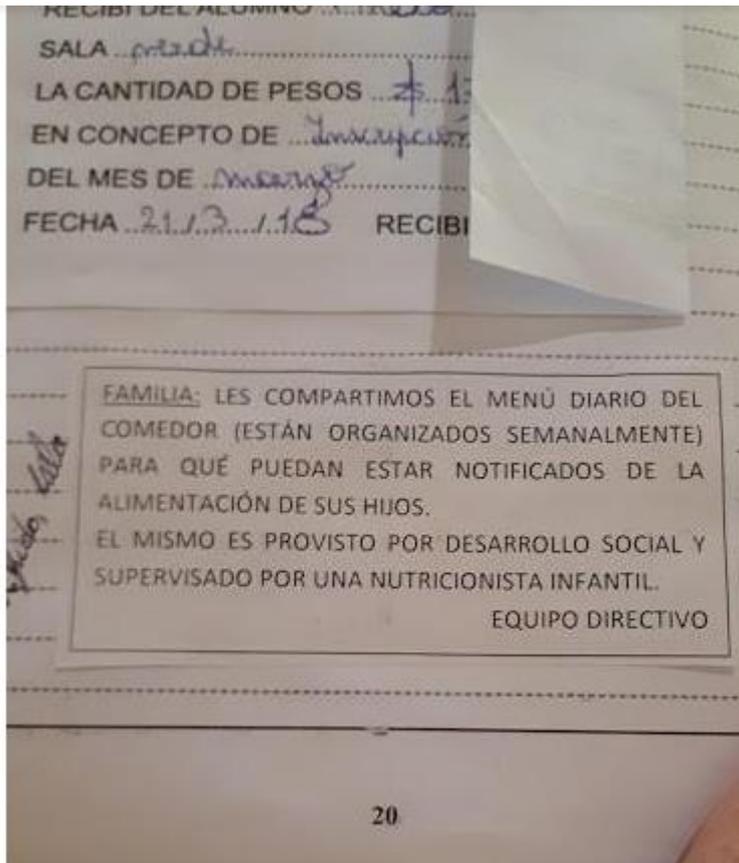
Cozza, J. (2018). *Cartelera informativa puerta de la institución* [fotografía]

Otra vía de comunicación, tiene que ver con el cuaderno de comunicados que cada niño posee. En él las docentes detallan la invitación al festejo de una efeméride, información respecto a salidas a realizarse durante el receso de las vacaciones de invierno las cuales son gratuitas, la invitación a una clase abierta, la solicitud de acercamiento por parte del titular a cargo del niño por alguna actitud que ha llamado la atención por parte de las maestras.



Cozza, J. (2018). *Registro de firma de asistencia e invitación a un evento a las maestras* [fotografía]

También información general como la prevención de enfermedades, una guía con paso a paso de cada acción a realizarse como así también, el menú diario del comedor.



Cozza, J. (2018). *Cuaderno de comunicado de los niños* [fotografía]

Para comunicarse con los padres y que los mismos visualicen los eventos que se llevan adelante, también se utiliza la red social Facebook<sup>17</sup>, donde se suben fotos cuando un evento tuvo lugar en la institución. Pero siempre prevalece la comunicación cara a cara.

En lo que respecta a la comunicación entre las docentes, el jardín de infantes cuenta con una sala de maestros. Allí, hay una cartelera informativa también donde plasman información respecto a un evento próximo a realizarse, una cadena telefónica del equipo docente con sus respectivas casillas de correo electrónicos, una grilla de horarios de todas las salas que involucran los horarios de educación física y de música y un protocolo a seguir en caso de que una urgencia tenga lugar en la institución.

<sup>17</sup> <https://www.facebook.com/delcarmenvilla15ciudadoculta/>



Cozza, J. (2018). *Cartelera sala de maestros* [fotografía]

### 3.7 INTERACCIÓN CON OTROS ACTORES EN EL TERRITORIO

El jardín de infantes con el cual estoy desarrollando mi tesina, trabaja en red con distintos organismos que forman parte del barrio Villa 15 y de los barrios cercanos. La idea que sostienen es el armado de redes para contener, guiar y acompañar a los niños y sus familias. En realidad, la comunidad educativa en sí es percibida por sus protagonistas como una gran familia en la que todos se sienten involucrados y comprometidos con la tarea educativa. Desde este espacio, brindan atención a las necesidades más urgentes, como salud y alimentación como así también a brindar un espacio positivo y de contención dado la realidad de una villa de escasos recursos. Destaco en este punto el interés del jardín de infantes puesto en el trabajo de la prevención de la adicción a las drogas, la cual comienza desde la más temprana edad. Para la institución prevenir, permite jugar, generar espacios de contención de acompañamiento y cuidado hacia los niños y sus familias.

Alguno de los organismos con los cuales se hacen redes son el CeSAC N°5 ubicado en el barrio de Piedrabuena, cuyas siglas significan Centros de Salud y Acción Comunitaria. Desde allí, el jardín de infantes cuenta con el acompañamiento de profesionales de la salud tales como psicólogo, fonoaudiología y pediatría. En la entrevista con la directora del jardín de infantes, me comentaba que desde este organismo, vienen esporádicamente, que hay que seguirlos e insistir con la visita

regular. Y me plasmó un ejemplo de un niño de sala de 5 años con hidrocefalia y lamentablemente no hay un equipo de médicos que pueda acompañarlo para ayudarlo.

En el CAJ (Centro de Acceso a la Justicia) acompañan abogados, asistente social, psicólogo para la atención a las situaciones que involucran violencia como así también trámites de documentación. Son oficinas del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación que brindan un servicio de atención legal primaria y tiene sede en la parroquia a la cual pertenece el jardín de infantes. Las personas que forman parte de estos organismos junto con docentes de las distintas escuelas de la zona, tienen un grupo de WhatsApp que se llama “red por nuestros derechos”. Allí se plasman distintos tipos de informaciones. Todas ellas atañen al barrio y a la Villa 15. Las docentes piden intervención por este medio a algún profesional como ser, un asistente social. Es la vía más rápida de contactar para solicitar ayuda y estar todos informados y al tanto del día a día.

En la entrevista que llevé adelante con la directora del jardín de infantes, expresó que una de las demandas de la institución es la conformación de un Gabinete por psicólogo/psicopedagoga/asistente social. Pero desde la Dirección de Escuelas (DGEGP) este gabinete no es reconocido y el jardín de infantes, al no cobrar una cuota mensual, no puede pagar estos sueldos a los profesionales antes mencionados. Por ello, en las entrevistas iniciales a las maestras del jardín de infantes, se les solicita la atención y cuidados permanentes hacía los niños.

# **CAPÍTULO 4: CIERRE**

## **4.1 UNIDAD DE ANÁLISIS**

Como mencionado en el capítulo precedente, el objeto de estudio de mi tesina es el reconocimiento de los modos en los cuales el jardín de infantes, a través de su equipo docente, puede poner en valor la diversidad cultural dado el contexto que los hace. Para ello, presentaré y desarrollaré a continuación los ejes de análisis.

### **La interculturalidad en el jardín de infantes**

El desafío que se abre en la actualidad es sostener el derecho a la diferencia, ya que si bien desde el jardín de infantes se promueve la igualdad, es a costa del borramiento de las marcas socioculturales propias porque cuando se respeta lo diferente se reafirma la posición subordinada del Otro.

Mi pregunta inicial hacia el equipo docente respecto de la diversidad cultural, fue en base al trabajo de esta última desde la educación. Consideré la formulación de aquella pregunta ya que una de las líneas de acción del jardín de infantes según el Proyecto Educativo Institucional (PEI; 2016) tiene que ver con la revalorización de la cultura popular del barrio como así también reivindicar por la identidad cultural de los niños.

Mi postura se aleja, por tanto, de aquellas concepciones de identidad, que la entienden como algo estático, esencial, algo con lo que se nace y se muere. Cabe destacar en este marco en el cual hago mención del equipo docente, que para que una comunicación sea eficiente en el ámbito de una interacción intercultural, tiene que estar basada en el reconocimiento de la diversidad.

Aquella pregunta inicial que mencioné unas líneas más arriba, la realicé con el fin de saber si el equipo docente trabaja en contenidos para abordar la temática de la diversidad cultural, dado los niños que acceden al jardín de infantes provienen de países limítrofes como Paraguay y Bolivia:

*“Es el día a día. Se aprovechan situaciones especiales para conocerlos. Ahora se viene el 12 de octubre día en que se conmemora la diversidad cultural y lo vamos a charlar. Ellos mismos te cuentan que son de Paraguay, de Bolivia. Son pizpiretas y el resto lo sabe. Al principio uno tiene una idea de lo que va a recibir en la sala, todos los nenes son diferentes pero uno no puede hacer una planificación sin dejar de pensar*

*en ellos. Toma un tiempo el ver qué les llama la atención, qué laburar. Surge y al mismo tiempo uno también la labura para que vean que somos todos diferentes, que cada uno viene de un lugar, costumbres diferentes también”* (Jesica, docente Jardín de infantes Nuestra Señora del Carmen)

Pero en ese “diferente” es ese Otro con el que comencé el presente apartado. Para mí tesina, no es “Otro”, sino que más bien, es un par al cual hay que enriquecer para que todos puedan aprender de otras culturas ya que sin manifestaciones de la diversidad cultural, no hay derecho a la comunicación.

Otra de las docentes a quien entrevisté se llama Micaela. Ella trabajó en el programa que se llamó “Expresiones de nuestra comunidad”, el cual fue explicado en otro apartado de mi tesina. Me contó lo siguiente:

*“Cuando me enfoque en este programa traté de buscar más a fondo en base a estas culturas que suelen tener ellos en su comunidad. Y también para sacar a flote el valor de esa cultura y que ellos puedan conocerla. Como hay comunidades de otros países que se puedan conocer entre sí y valorarla más. Valorar esa diversidad”.* (Micaela, docente Jardín de infantes Nuestra Señora del Carmen)

Los docentes tienen como base y guía un diseño curricular de nivel inicial el cual se obtiene de la página web del Gobierno de la Ciudad<sup>18</sup>. En aquel, tienen los contenidos a indagar. Pero muchas veces, se corren del mismo dado el contexto del barrio Villa 15. Como bien lo explica Gisele, secretaria de la institución educativa:

*“Acá no trabajas los planetas porque no es significativo para los chicos. Acá laburas otras cosas, acá los primeros 3 meses del año te llevan los hábitos. Porque hay nenes que pillan en un balde, que no tienen baño, porque viven en piezas, todos juntos. Entonces el cepillo de dientes no existe, esto de sentarse en una mesa. No hay hábitos. Usar una servilleta, esperar para que te sirvan una taza. Para nosotras es fundamental que ellas logren un orden en ese hábito porque si no, no pueden laburar. Los pibes no tienen hábito. Nos corremos un poco del diseño curricular”.* (Gisele)

Al comenzar el ciclo lectivo, las docentes le presentan a la directora del jardín de infantes una carpeta que contiene las temáticas a estudiar en el año junto con las

---

<sup>18</sup> Mendoza, S. (2000). Diseño Curricular para la Educación Inicial. enero 15, 2020, de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Sitio web: [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ni\\_dc\\_4-y-5-anos\\_0.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ni_dc_4-y-5-anos_0.pdf)

planificaciones y ella les hace sugerencias. Por lo tanto, mientras la docente me comentaba esto, pensé en preguntar por los contenidos respecto de la diversidad cultural a la hora de la planificación de la labor docente:

*“En algunas cosas sí, no tanto en eso. En algunas cosas acercarles las realidades”.*

(Jesica)

*“Y para mí lo que es la diversidad es súper rico, yo lo veo como un instrumento súper rico en el aula porque no solo me enseña a mí sino enseña a ellos y a todo el que está en el aula. Es algo que está buenísimo trabajar con eso. Lejos que sea un obstáculo muy lindo trabajar”.* (Micaela)

*“Sí, tienen. Que temas a determinada edad hay que trabajar. Después cada maestra ve cómo maneja en ese grupo. Existe un lineamiento general para todas las escuelas”*

(Nazarena, directora Jardín de infantes Nuestra Señora del Carmen)

Si bien la diversidad cultural hace al contexto del jardín de infantes, no se logra su imbricación en lo que es el contenido pedagógico propio de la institución y que forme parte del armado del diseño curricular.

Además, cuando le pregunté a la docente Jesica en base a si ha consultado información o material de lectura referido a la temática de la identidad cultural, su respuesta fue:

*“Traté de buscar un poco para explicar a los nenes.”* (Jesica)

Me pareció pertinente entrevistar también al cura párroco Sebastián ya que forma parte del barrio Villa 15, estuvo en los inicios desde la guardería que antecede al jardín de infantes y uno de los curas de la institución educativa. Le pregunté en base a la diversidad cultural, si siente que se trabaja en los contenidos de la misma:

*“Sí, de hecho nosotros estamos inmersos en eso. La diversidad cultural está a la vista. Acá lo tengo todos los días, en guaraní, en quechua. Es una población de inmigrantes”.* (Sebastián)

Siguiendo con la temática en cuanto a la planificación del año lectivo, lo que refiere al trabajo docente y los contenidos que se indagan, Nazarena me habló acerca de que

en la sala de 5 años, se da el aprendizaje de la lengua castellana. Que además, forma parte del diseño curricular. Los niños, a pesar de pertenecer a distintos países, ya manejan un mismo idioma que es el español. Pero en un contexto de escrituras, es importante destacar saber qué dicen y para qué sirven las palabras: un “ambiente alfabetizador”, un espacio propicio para que los niños interactúen con variados materiales escritos en el contexto de situaciones que resguardan claros propósitos comunicativos y didácticos.

Cuando Nazarena me ofreció las carpetas de planificaciones, observé que para el trabajo en la lengua castellana las docentes trabajaron con un taller literario: “disfrutando de grandes historias”. Por medio del cual y dado que el enfoque actual de la enseñanza del lenguaje tiende a propiciar aquello que tiene que ver con lo comunicacional, uno de los propósitos del taller es generar hablantes competentes, autónomos, sensibles y críticos reflexivos.<sup>19</sup> A pesar de la existencia de este taller, no se lleva a cabo un trabajo con las lenguas originarias como el guaraní o el aimara, es decir que tampoco hay marcas de trabajo docente de la diversidad cultural en lo que atañe al aprendizaje de la lengua. En el texto “Tesoros de Nombres”<sup>20</sup> se hace mención a la lengua originaria *aimara* y sostiene que: “Argentina, destino preferente de la emigración boliviana, merece un comentario especial. Cifras referenciales no confirmadas con censos de precisión aluden a un millón de indocumentados bolivianos y 350 mil inmigrantes con papeles en regla, número, al parecer, excesivamente abultado; pues documentos oficiales dan como resultado 562 461 inmigrantes con cerca de la mitad de ellos en Argentina y el resto distribuido preferentemente en Chile, España y Estado Unidos”. Este dato me pareció no menor de destacar ya que un gran porcentaje de inmigrantes procedentes de Bolivia, conservan su lengua originaria, el aimara.

Otro de los motivos por los cuales considero pertinente el estudio de la lengua originaria Guaraní es porque según un artículo de la página web “becas y empleos”, es dentro de la Argentina, específicamente en Corrientes, la lengua originaria Guaraní es considerada lengua oficial junto con el español: “Ya en el censo de 2001 la comunidad paraguaya era la segunda en cantidad de extranjeros y la mayoría era bilingüe con la lengua guaraní. Hacia el 2010 se habían sumado otros 500 mil inmigrantes paraguayos”<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Información extraída del programa “disfrutando de grandes historias”.

<sup>20</sup> Grijalva Martínez, J. (2018). Tesoro de nombre Aimara. enero 27, 2020, de Escuela Registral Sitio web: <https://www.iidh.ed.cr/capel/media/1519/tesoro-de-nombres-aimara.pdf>

<sup>21</sup> Elizalde, A. & Ros, L. (2018). El Idioma Guaraní, en la Argentina y el Mundo. enero 28, 2020, de Becas y empleos Sitio web: <https://idiomas.becasyempleos.com.ar/idioma-guarani/>

## Estado de situación

Para el desarrollo del presente apartado, me resultó importante empezarlo con el siguiente párrafo: “La comunicación es el espacio relacionante de la diversidad sociocultural porque es allí donde cada uno de nosotros, a partir de nuestras propias matrices socioculturales, pacta, negocia si va a conceder veracidad a nuevos argumentos o si va a negársela” (Massoni; 2007 p 5). Con la palabra allí, me remito a que la situación es la que manda. Dado que comunicar estratégicamente es instalar una conversación. Esta última se ubica en el nivel directivo para que sea el motor de la transformación institucional. A la conversación la entiendo como la creación conjunta de nuevos espacios abiertos, generados de sentido y de acción social (Massoni; 2007). “Una estrategia de comunicación es un proyecto de comprensión, un dispositivo que trabaja en evitar el malentendido ocupándose de convocar a los actores a partir de reconocer sus diferencias” (Ídem p 6). Al respecto, Nazarena me mencionó que al comienzo del jardín de infantes, fue muy difícil mantener un diálogo con lo que por aquel entonces eran las “madres cuidadoras”. Ellas no son maestras, ahora forman parte del staff no docente y son procedentes de Paraguay. Pero en el proceso de transición desde lo que fueron las “madres cuidadoras” de la guardería al jardín de infantes, la adaptación llevó muchas conversaciones entre ambas partes. Yolanda, quién es personal no docente, me lo cuenta de la siguiente manera:

*“Nosotras veníamos de 19 años solas. Éramos 5. A mí me costó mucho, a mi compañera por ejemplo la pusieron de limpieza cuando nosotras no limpiábamos. En 20 años nosotras nos sentíamos dueña de este lugar, cada una se manejaba como quisiera. Los chicos siempre aprendieron bien, todo como el jardín. Este año me dieron un lugar en la catequesis. Fueron momentos muy difíciles. En un momento me quise ir, no encontraba mi lugar en el jardín. No quería dejar 20 años tirados. Fue luchándola Naza, me dio esta oportunidad de dar en las 4 salas de catequesis. Cada uno con su tema. Sala de 4 y sala de 5 años. Yo conozco todo acá en el barrio. Vivo acá en el barrio, cruzando a una cuadra. Yo no maltrate a nadie, a nadie le hice la vida imposible. Yo no estaba bien, no encontraba mi lugar”.* (Yolanda, personal no docente Jardín de infantes Nuestra Señora del Carmen)

La primera fase del estudio de la tesina, corresponde a la etapa de diagnóstico. Del que aquí se trata, es de tipo participativo: “es una estrategia de producción de

conocimiento acerca de determinada realidad” (Cardoso; 2006 p 27). Según explica el autor Ander-Egg (1995), este último concepto proviene de la medicina y tanto para su implementación médica como social es preciso apoyarse por un lado en el conocimiento científico con experiencia profesional y por el otro, en un proceso interactivo y de retroalimentación entre las personas involucradas que va mucho más allá de un intercambio de información. Nazarena, me brindó información en base a la conformación del equipo docente:

*“Son 17 (diecisiete) docentes entre quienes figuran un maestro de música, una docente de educación física. Luego están las auxiliares y equipo directivo que somos la secretaria y yo”. (Nazarena)*

Cuando entrevisté a Yolanda, lo hice también por la etapa de diagnóstico ya que ella me contó que al venir a vivir a la Argentina, el barrio Villa 15 no era nada y como mencioné más arriba, formó parte de la guardería que antecedió a lo que es hoy el jardín de infantes:

*“había casas muy aisladas, pasaba el tren del Matadero con vacas, yo cuando vine a vivir acá, soy de Paraguay, la fisonomía nada que ver, mucho más precario todo. Agua corriente no había, íbamos a buscar con un balde. Hoy por hoy hay superpoblación, las construcciones se van para arriba, las escaleras todas torcidas, no hay control de nada. Acá no se paga impuesto, nada” (Yolanda)*

En esta etapa de estudio de la tesina, pude notar que aquellos que forman parte de la institución educativa tienen una identificación con ella. Esto permite a los miembros del equipo docente una autoconciencia porque se identifican con cada suceso que pasa.

*“En este tipo de escuela, es necesario tener un equipo de gabinete: psicólogo, psicopedagogo, asistente social. O sea, desde la Dirección de Escuela, esos cargos no son reconocidos. Entonces, no te da la plata, si nosotros no cobramos cuota. Entonces tenemos cada 15 días una psicóloga/psicopedagoga. No es un Gabinete”. (Nazarena)*

Por ello que el trabajo de las docentes, no termina cuando despiden al niño en la puerta del jardín de infantes, más bien, hay todo un trabajo de acompañamiento, de seguimiento no solo con el niño sino también con su familia. Según entiendo por lo

presenciado y lo tomado de las entrevistas realizadas, considero que es importante que se compartan valores, necesidades, expectativas, creencias y normas que son aceptadas y llevadas a la práctica.

### **Diversidad cultural e institución educativa**

Ante todo lo escrito, mis visitas a la institución y el material recabado, la forma en la cual el jardín de infantes Nuestra Señora del Carmen trabaja la diversidad cultural es a través del festejo de efemérides de las distintas regiones involucradas. Como así también a través del uso de trajes coloridos en el caso de comunidades procedentes de Bolivia. Y la preparación de comidas típicas como el chipá en las salas de 4 y 5 años.

Al respecto, Yolanda me cuenta de la celebración del Día del Respeto a la Diversidad Cultural (12 de octubre) y cómo lo llevaron adelante:

*“El año pasado hicimos encuentro de bolivianos, de paraguayos. Veníamos con las chicas de danza. Mi compañera baila tincu, de Bolivia. Hacíamos comida típica, lo hicimos antes y lo hacemos ahora”.* (Yolanda)

El punto de vista de Micaela, es con el que mi tesina de corte académico/científico sostiene y avala. A la diversidad cultural la entiendo como una riqueza invaluable de la humanidad, es una polifonía de voces. Al respecto, en la entrevista a la docente y ante la pregunta en base a qué efeméride considera pertinente, me explica lo siguiente:

*“A mi realidad las efemérides me gustan, pero no tanto el acto para cumplir con los padres. Sino como que quede un trabajo, que quede el contenido. Y tampoco trabajar todo. Te pongo un ejemplo, 25 de mayo tiene varios contenidos, a mí en particular me gusta trabajar un contenido bien a fondo como para que ellos se lo puedan apropiar, que sea significativo el aprendizaje, no para que los papás lo vean sino que sea algo que ellos se puedan quedar que sea pertinente para la edad.”* (Micaela)

Además, sostengo que sin manifestaciones de la diversidad cultural, no hay derecho a la comunicación. Por ello que ésta último me resultó menester de estudiar. El jardín de infantes trabaja constantemente con la comunicación comunitaria en lo que atañe al trabajo puertas afuera de la institución. Fundamentalmente, por las características del contexto que lo hace. Con esto último me refiero a que desde la Dirección, no usan el correo electrónico para relacionarse con las familias de los niños que acceden al jardín de infantes. Buscan y llevan adelante por parte de las maestras de cada sala, carteleras informativas donde, por lo observado, colocan palabras claves en letra imprenta mayúscula y de muchos colores para que atraiga la atención en la puerta de entrada. Por otro lado, la comunicación desde la Dirección como así también por parte del equipo docente, se comunican cara a cara con las familias de los niños que acceden al jardín de infantes: “comunicación es sinónimo de diálogo. Un proceso dialógico que implica: interacción, intercambio, encuentro, participación, producción de sentido, creación, común-uniión-comunidad, democratización, derecho humano” (Cardoso; 2011 p 5). Quienes forman parte de esta realidad todos los días del ciclo lectivo, me lo explican de la siguiente manera:

*“Por ahí tenés que estar. Mandamos la nota en el cuaderno, recordatorio ahí afuera y después lo vamos repitiendo. Cuando lo entregan a la mañana por ejemplo, les decimos. Izamos la bandera y después subimos a las aulas. Si o si tenes que recordar todo, todo el tiempo. Ahora tengo que llamar a todas estas familias porque vamos a hacer clase de yoga para las maestras y las mamás de acá del jardín”. (Yolanda)*

*“Cuando se tiene un comunicado en particular se saca una nota. Pero sí, mucha comunicación a la salida. Y en caso que sea algo muy muy importante, se llama. Pero sí, estamos en contacto permanentemente con los padres. Si no es por cuaderno es alguna charlita corta. Si es algo importante se llama o se tiene una cita o alguna reunión. Siempre tratamos de estar en contacto y comunicarle todo lo que está pasando en el jardín”. (Micaela)*

*“La puerta es fundamental y las reuniones. Al toque que yo necesito contar algo, reunión. Le pongo el día y la hora, si dice que no puede le digo que ella me diga el día y la hora.” (Jessica).*

*“Hay que insistir, lo que hacen las chicas, un libro de actas. Hay una grilla donde las chicas anotan en qué fecha se reunieron, el n° de acta y porque asunto. Si el nene dice algo importante, hacemos una entrevista, hacemos un seguimiento. No es*

*esperar a que el pibe detone. Si vemos que un nene que habla mal, sugerimos un fono, o manifiesta mi mamá me pegó con el cinturón. Culturalmente la cultura paraguaya, el pegarle al hijo es como un derecho para ellos. Es como que está aceptado, entonces está presente el latigazo. Entonces bueno, nosotros tenemos que hacer otra mirada. Otros años hemos hecho charla pediátrica, con un nutricionista con la familia, invitarlo a escuchar. Tiene otra mirada. Tratamos de citarlo seguido.”*

(Nazarena)

Considero que en este último punto, en lo que atañe a la diversidad cultural desde el punto de vista de la comunicación comunitaria, todo el equipo docente y no docente coinciden en que es el diálogo el eje central del día a día. En la entrevista con Nazarena, me daba detalles en base a que en este tipo de escuelas, el trabajo no termina a las 16hs cuando acompañas al niño con su familia. Hay todo un trabajo de acompañamiento y de seguimiento para con las familias también:

*“Nosotros nos manejamos con el Centro de Salud de acá de Piedra Buena, de hecho yo hablo mucho con la pediatra, con la fono, pero bueno hay que estar. Ellos vienen cada tanto, hay que seguirlos. Hay un nene que tiene hidrocefalia. Su problema de salud, no hay un equipo que lo pueda ayudar. Por eso también el pedido de fondos económicos.”* (Nazarena)

Si bien esto último lo expliqué unas líneas más arriba, hacia el final de este apartado de análisis me pareció pertinente destacarlo también, pero desde otra cita de entrevista. Dado que considero que el trabajo que llevan adelante por parte del equipo docente y no docente, me parece pertinente de destacar.

## 4.2 CONCLUSIÓN

Estos años de estudio en la presente tesina, me permitieron abordar la temática de la diversidad cultural en aspectos nuevos para lo que fue mi propio estado de la situación. Porque como bien sostengo, el contexto nos hace. Y ello llevó a cambios, a reajustes incluso de conceptos a indagar.

Ya desde el inicio por medio del cual explayaba mis primeras hojas, me pregunté en base a la diferencia entre aquello que es relativo a lo multicultural en contraposición a lo intercultural, fue allí que aquellos primeros escritos comenzaron a dar un giro de 180°. Y más aún cuando desde la autora Massoni Sandra (2011) indagué en “lo fluido”: “Pensar el lugar, la situación, desde lo fluido implica pensar desde las interacciones, desde los acoplamientos dinámicos y evolutivos que esa realidad genera con esos actores y viceversa”. (Massoni; 2011 p 43)

Mi primera visita al jardín de infantes, fue al acto del 09 de julio, día en el cual las condiciones meteorológicas no ayudaron, pero que sin embargo desde ese primer instante percibí en el trabajo del equipo docente una labor puesta en el compromiso no solo para con los niños sino que también el trabajo que llevan adelante es con la familia también. Se trata de establecer relaciones cercanas. Y desde ahí fue el momento en el cual fui entendiendo que el trabajo que el equipo docente realiza en el jardín de infantes en un contexto de diversidad cultural no es una prioridad, pero sí forma parte de su situación. Y con ello, ya están atravesando el 5to año de funcionamiento.

La manera en la cual este equipo docente se comunica con los niños, los gestos que las maestras llevan a cabo, los valores que les transmiten, como así también las miradas y el cuidado permanente hacia ellos, todo es a raíz del contexto que los hace. Como he mencionado en otros apartados, la labor docente no termina cuando el niño es buscado por un adulto a cargo. Cuando esa puerta de la institución educativa se cierra, hay un llamado telefónico de preocupación por parte de Nazarena hacia una organización que forma parte de la red, sea en busca de ayuda pediátrica o de un profesional pedagógico para un niño que lo necesita. Cuando esa puerta se cierra, hay una reunión entre 2 o 3 docentes porque el actuar de un niño no cumplió con el standard. Y así, podría dar infinidad de ejemplos de su actuar cotidiano para con el contexto que los hace.

“Siempre existirán situaciones para las cuales no estamos preparados y que otros actores pueden enfrentar mejor. Por eso, para trabajar estratégicamente, remarcamos que es necesario hacernos cargo de la situación”. (Massoni 2011; p 42). Pero, y aquí es donde llevo adelante una crítica constructiva, en la atmósfera del jardín de infantes, se percibe un trabajo pedagógico bajo el concepto de frontera. Es decir, trabajan el lugar de un nosotros y el de un ellos. Cuando lo que debería darse, a raíz de lo que su propio Proyecto Educativo Institucional describe, es destacar el interculturalismo. Por medio del cual, celebren el encuentro entre culturas. Lo que sucede, porque hice una lectura de los programas educativos y por sobre todo, de las entrevistas que lleve a cabo, lo que obtuve fue una “fotografía fija” sin miras a lo que puede desarrollarse a futuro. Noté que hay escasez teórica por parte de las maestras en lo que atañe al conocimiento de lo que es la diversidad cultural y todo lo que puede llevar aparejado. No hay un “hacerse cargo de la situación” porque naturalizan lo que sucede.

El festejo de efemérides es la excusa para conversar en base a una temática en particular cuando esa cultura de la cual todos forman parte puede darles la comprensión teórica que vislumbro como faltante.

Mientras escribo estas líneas, se me viene a la mente que incluso el mismo personal (tal es el caso del no docente) es proveniente de Paraguay. Que el aporte de estas personas, tanto desde su experiencia como de mismo sus raíces, puede aportar más que el solo dictado de las clases en la catequesis.

Ya en el objetivo del PEI, en la página 6 cuando se refiere a la descripción de objetivos, menciona: “Para esta primera etapa del jardín, teniendo en cuenta el contexto del mismo” (PEI; 2016 p 6). Remarco esto último, el “contexto del mismo”. Porque parafraseando a Massoni (2011), los actores son los que emergen para el análisis, ellos escriben y son parte de la situación que los define. Este enfoque de comunicación estratégica remite a la comunicación desde lo meramente situacional.

Siguiendo con la autora: “para mí la comunicación estratégica es un modelo de desarrollo ya que es una manera de ser y de transformar”. (Massoni; 2011 p 44).

Me refiero a esta frase ya que una de las demandas del jardín de infantes es conseguir fondos económicos por parte de instituciones privadas para llevar adelante, entre otras cosas, un gabinete pedagógico, un asistente social.

Como conclusión y a partir de lo analizado en mi tesina, desde el nivel directivo puede darse la transformación institucional necesaria para que se logre la imbricación del contenido pedagógico y posterior diseño curricular en lo que atañe a la diversidad cultural. Y con ello, mi aporte está relacionado a que la directora comience a plantearse modos posibles de comunicarse con la comunidad toda, es decir, más allá de la educativa, para potenciar la llegada a otros actores. Este trabajo, y vale aclarar

que lo que sigue a continuación es solo a modo de cierre, puede darse a partir de diversos dispositivos comunicacionales como el diseño de un podcast o la realización de una columna en una radio local, etc. De esa manera y mediante aquel trabajo, su difusión, pueda llegar a ser un medio de costo cero a través del cual se puedan obtener los fondos económicos para llevar el gabinete acorde a los requerimientos por parte de la directora del jardín de infantes.

Considero que es necesario que desde los espacios pedagógicos que atañan a la comunicación estratégica, se incentive y se trabaje en procesos creativos para dar lugar a soluciones de tipo integrales (Flores; 1997). Hoy en día, de la mano del dinamismo y el desarrollo de comunidades virtuales, hay nuevas formas de comunicarse y de vincularse. Dado que el reconocimiento de las diversidades implica el poner en marcha nuevas herramientas para comprender y actuar en el espacio institucional.

## BIBLIOGRAFÍA

VI Foro Educativo Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2011). Escuela Ciudadana y Ciudad Educadora en el marco del Bicentenario. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía

ANDER EGG, E. (1995). El proceso de programación sus fases y momentos en Introducción a la planificación. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

BOURDIEU, P. (1979). La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto. París: Taurus.

BOIVIN, M; ROSATO, A & ARIBAS, V. (2006). Constructores de Otriedad. Una introducción a la antropología Social y Cultural. Buenos Aires: Antropofagia

BOUZAS, P. (2004). El constructivismo de Vygotsky. Buenos Aires: Longseller.

CARDOSO, N (2000), La comunicación desde una perspectiva de Comunicación Comunitaria, Apunte de Cátedra/Buenos Aires. Ficha de cátedra/Buenos Aires

CARDOSO, N (2006), Pensar los medios de comunicación para las organizaciones desde una perspectiva participativa y comunitaria, Ficha de cátedra/Buenos Aires

FLORES, F. (1997). Creando organizaciones para el futuro. Chile: Dolmen

FORD, A. (2002). Términos críticos de la sociología de la cultura. Buenos Aires: Paidós.

LUCAS, M. (2008). Considerar el contacto lenguas favorece un buen aprendizaje. Universidad del Salvador, II

MASSONI, S. (2011). Estrategias. Los desafíos de la comunicación en un mundo fluido. En Comunicación estratégica: comunicación para la innovación. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

MONTERO, M. (2003). Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires: Paidós.

Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2017). Migraciones e Interculturalidad: Guía para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades en comunicación intercultural. Buenos Aires: OIM.

RITTER. (2008). La Cultura Organizacional. Buenos Aires: La Crujía.

RIZO GARCIA, M. (2013,10). Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble. Global Media Journal, 10

RIZO, M. (2015; 2). Conceptos para pensar lo urbano el abordaje de la ciudad desde la identidad, el habitus y las representaciones sociales. Bifurcaciones, 6, 1.

RIZO, M & ROMEU V. (2006; 8). Cultura y comunicación intercultural. Aproximaciones conceptuales. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 1, 5

RODRIGUEZ MANSILLA, D. (2001). Gestión organizacional: Elementos para su estudio. Chile: Universidad Católica de Chile.

SINISI, L. (1999). La relación “nosotros – otros” en espacios escolares. En “De eso no se habla” Los usos de la diversidad en la escuela. Buenos Aires: Eudeba.

TAYLOR, S; & BODGAN, R. (1984). “La observación participante en el campo”. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós Ibérica

TORRICO, Erick (2004) “Abordajes y períodos de la teoría de la Comunicación”. Bogotá: Grupo Editorial Norma

Vasilachis de Gialdino; I. (2006). Las características y los componentes de la investigación cualitativa. En Estrategias de investigación cualitativa (22). Barcelona, España: Gedisa.

## **BIBLIOGRAFÍA DIGITAL**

Canevari, J., Montes N., Abelenda, N., Falcone, J., Lina, L., & Quintero, S. (2015). Territorios de mayor vulnerabilidad social y educativa en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: características, oferta educativa y asignaturas pendientes. Octubre 19, 2019, de Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa Sitio web: [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/zona\\_sur-territorios\\_de\\_mayor\\_vulnerabilidad-baja\\_0.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/zona_sur-territorios_de_mayor_vulnerabilidad-baja_0.pdf)

Córdoba, C (2015). OBLIGATORIEDAD DEL NIVEL INICIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO. Diciembre 9, 2019, de Cámara de Diputados de la Nación. Secretaría Parlamentaria. Dirección de Información Parlamentaria Sitio web: [https://www.hcdn.gob.ar/secpar/dgral\\_info\\_parlamentaria/dip/archivos/Obligatoriedad\\_Ed\\_Inicial.pdf](https://www.hcdn.gob.ar/secpar/dgral_info_parlamentaria/dip/archivos/Obligatoriedad_Ed_Inicial.pdf)

DAGRON, Alfonso (2002). Comunicación para el Cambio Social: El Nuevo Comunicador. 30 de abril de 2019, de Washington Uranga comunicación Sitio web: [http://www.washingtonuranga.com.ar/images/recomendados/24\\_gumucio\\_com.pdf](http://www.washingtonuranga.com.ar/images/recomendados/24_gumucio_com.pdf)

Dimaio, J. (abril 25,2017). Damián Reynoso en Perros de la Calle. Diciembre 10, 2019, de Radio Cut Sitio web: <https://ar.radiocut.fm/audiocut/damian-reynoso-en-perros-de-la-calle/#>

Dirección General de Estadística y Censos GCBA. (Abril, 2015). Censo 2010. Situación y caracterización de los asentamientos precarios en la Ciudad de Buenos Aires. Año 2010. Octubre 19, 2019, de Ministerio de Hacienda Sitio web: [https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2015/05/ir\\_2015\\_856.pdf](https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2015/05/ir_2015_856.pdf)

Di Virgilio, M., Gil, A., Ostuni, F., Perea, C., & Vitale, P. (2011, abril). Barrios al sur: Villa Lugano, Villa Riachuelo, Mataderos, Parque Patricios y Villa Soldati a través del tiempo. INSTITUTO DE INVESTIGACIONES GINO GERMANI, 56, 139. 2019, diciembre 10, De <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/iigg-uba/20120228035015/dt56.pdf> Base de datos

Elizalde, A. & Ros, L. (2018). El Idioma Guaraní, en la Argentina y el Mundo. Enero 28, 2020, de Becas y empleos Sitio web: <https://idiomas.becasyempleos.com.ar/idioma-guarani/>

Fernández, M. (2018). Pese a ser obligatorio, todavía hay 135 mil alumnos menos en el jardín que en la primaria. Diciembre 14, 2019, de Infobae Sitio web: <https://www.infobae.com/educacion/2018/05/23/pese-a-ser-obligatorio-todavia-hay-135-mil-alumnos-menos-en-el-jardin-que-en-la-primaria/>

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2019). Tu Comuna en cifras. Diciembre 10, 2019, de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires Sitio web: [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2019\\_tcec\\_comuna\\_08.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2019_tcec_comuna_08.pdf)

Grijalva Martínez, J. (2018). Tesoro de nombre Aimara. Enero 27, 2020, de Escuela Registral Sitio web: <https://www.iidh.ed.cr/capel/media/1519/tesoro-de-nombres-aimara.pdf>

Massoni, S. (2007). Modelo de Comunicación Estratégica (Tres movimientos y siete pasos para comunicar estratégicamente). Noviembre 18, 2019, de Aula Virtual Sitio web: [http://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/34315/mod\\_resource/content/1/Modelo\\_comunicacion\\_estrategica\\_Sandra\\_Massoni.pdf](http://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/34315/mod_resource/content/1/Modelo_comunicacion_estrategica_Sandra_Massoni.pdf)

Mendoza, S. (2000). Diseño Curricular para la Educación Inicial. Enero 15, 2020, de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Sitio web: [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ni\\_dc\\_4-y-5-anos\\_0.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ni_dc_4-y-5-anos_0.pdf)

Quintans Grille, M. (2016). Gesto del Gobierno con el papa Francisco: el Estado cede terreno a curas villeros para construir escuelas. Diciembre 10, 2019, de Infobae Sitio web: <https://www.infobae.com/politica/2016/07/05/gesto-del-gobierno-con-el-papa-francisco-el-estado-cede-terreno-a-curas-villeros-para-construir-escuelas/>

Uranga, W. (2007). Mirar desde la comunicación: una manera de analizar las prácticas sociales. 07 de julio de 2018, de Washington Uranga comunicación Sitio web: [http://www.wuranga.com.ar/index.php?option=com\\_content&view=featured&Itemid=107](http://www.wuranga.com.ar/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=107)

Uranga, Washington (2018) La Comunicación es Acción: Comunicar desde y en las prácticas sociales. 07 de julio de 2018, de Washington Uranga comunicación Sitio Web:

[http://www.wuranga.com.ar/index.php?option=com\\_content&view=featured&Itemid=107](http://www.wuranga.com.ar/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=107)

## ANEXO

## ENTREVISTA A NAZARENA DIRECTORA DEL JARDÍN DE INFANTES

Tesista (T): ¿Cuántas docentes son?

Nazarena (N): Son 17 (diecisiete) docentes entre quienes figuran un maestro de música, una docente de educación física. Luego están las auxiliares y equipo directivo que somos la secretaria y yo.

(T): ¿Qué tipo de demandas hacen falta?

(N): En este tipo de escuela, es necesario tener un equipo de gabinete: psicólogo, psicopedagogo, asistente. O sea, desde la Dirección de Escuelas, esos cargos no son reconocidos. Entonces, no te da la plata, si nosotros no cobramos cuota. Entonces tenemos cada 15 días una psicóloga/psicopedagoga. No es un Gabinete.

Nosotros nos manejamos con el Centro de Salud de acá de Piedra Buena, de hecho yo hablo mucho con la pediatra, con el fono, pero bueno hay que estar. Son tiempos que no los tengo yo. Ellos vienen cada tanto, hay que seguirlos. Hay un nene que tiene hidrocefalia. Es su problema de salud. No hay un equipo que lo pueda ayudar. Si nosotrosuviésemos un equipo, trabajaríamos de otra manera, tendríamos otra llegada a las familias. Por eso también el pedido de fondos económicos. Ahí no necesitas 10mil pesos por mes. 10mil pesos le pagas a cada profesional. Tuvimos 1 año una psicóloga, se nos fue si no le podíamos pagar nada. Si vos podes trabajar con un equipo de psicológico, es otra historia. Hacemos ahorros impensados, estamos en los detalles. Yo ahora quiero comprar buenos libros. Necesitamos el fondo económico. Si podes garantizar en todo el año un ingreso determinado, es otra cosa.

T: ¿En qué momento sentís que hay que citar al padre?

N: Que no sea llegar a última instancia, de ir haciendo un recorrido. Como los nenes son chiquitos, se hace una entrevista inicial. Acá hay cosas que llaman la atención, un nene de 5 años capaz toma mamadera. Esas entrevistas son a principio de año.

Hay que insistir, lo que hacen las chicas, un libro de actas. Hay una grilla donde las chicas anotan en qué fecha se reunieron, el n° de acta y porque asunto. Si el nene dice algo importante, hacemos una entrevista, hacemos un seguimiento. No es esperar a que el pibe detone. Si vemos que un nene habla mal, sugerimos un fono, o manifiesta mi mamá me pegó con el cinturón. Culturalmente la cultura paraguaya es de pegarle al hijo es como un derecho para ellos. Es como que está aceptado, entonces está presente el latigazo. Entonces bueno, nosotros tenemos que hacer otra

mirada. Otros años hemos hecho charla pediátrica, con un nutricionista con la familia, invitarlo a escuchar. Tiene otra mirada. Tratamos de citarlo seguido. Muchos nenes pasan desapercibidos, la maestra tiene que conocer a todos.

T: ¿Tienen una planificación ellas?

N: Sí, tienen. Que temas a determinada edad hay que trabajar. Después cada maestra ve cómo maneja en ese grupo. Hay un lineamiento general para todas las escuelas. De hecho hay una supervisora acá, mira las carpetas, labra un acta. Cuando viene ella, nosotros acá tenemos normativas, registro de asistencia de las docentes, registro de asistencia de los chicos. Hay un libro que tiene a todos los chicos registrados, la supervisora lo revisa. Cuando hace su primera visita que es la visita administrativa, revisa toda la documentación de la escuela, labra un libro de acta del personal para darle el alta temprana al cargo en blanco. Te avisan el día anterior.

Tengo un montón de cosas que trasgredimos la ley. Hay chicos que ingresan sin partida de nacimiento, no tenemos plano de evacuación. Porque sale un montón de plata. No tenemos emergencia, el SAME a veces no entra. Residuos cloacales que nadie se hace cargo.

La primaria tiene otras reglamentaciones y otras exigencias. Como no está en los pasillos a ellos si van, hay un programa que se llama “escuelas seguras”, exigen determinadas reglamentaciones edilicias que acá no. En realidad techos de madera no se pueden. No hay salida de emergencia. Señalizado todo, acá no viene nadie a ver eso. La primaria es un monstruo, es gigante. Tiene otras exigencias también.

Secretaria Gisele (G): hay un diseño curricular que tiene los contenidos que tenes que trabajar en la sala de 4. Acá no trabajas los planetas porque no es significativo para los chicos. Acá laburas otras cosas, acá los primeros 3 meses del año te llevan los hábitos. Porque hay nenes que pillan en un balde, que no tienen baño, porque viven en piezas, todos juntos. Entonces el cepillo de dientes no existe, esto de sentarse en una mesa. No hay hábitos. Usar una servilleta, esperar para que te sirvan una taza. Para nosotras es fundamental que ellas logren un orden en ese hábito porque si no, no pueden laburar. Los pibes no tienen hábito. Nos corremos un poco del diseño curricular.

T: ¿Esto a las maestras en las entrevistas lo tienen en cuenta?

N: El primer año tuvimos muchas renunciadas.

G: Los chicos esto que vez, llega un momento que no sabes que hacer. Pibes que te escupen la cara, puta, gato. Se manejan así en su diario. Es fuerte. Hay que bancársela. El staff de ahora ya pasó ese momento.

N: es un sentirte llamado, así le digo yo.

## **ENTREVISTA A SEBASTIAN: CURA PÁRROCO**

Tesista (T): ¿Cómo es que la parroquia está en el barrio Ciudad Oculta?

Sebastián (S): La parroquia está acá por este gesto que tiene la Iglesia de ir a los lugares más pobres cuando esto, no era nada. La Iglesia por el mandato de Jesús tiene que ir a los lugares más pobres. Yo estoy desde el 22 de agosto del 99, hace 19 años.

T: ¿Cómo se dio el inicio de la guardería?

S: Se originó como necesidad de tener un lugar, guardería hoy muy despreciado por las maestras jardineras ya que alude al término guardar chicos, para que las madres puedan ir a trabajar, madres pobres, madres solteras, madres trabajadoras. No tienen quién les cuide los chicos. El origen fue ese y se empezó con las cuidadoras, algo comunitario y Caritas, la institución Caritas empezó a pagar sueldos a las madres cuidadoras.

T: Cuando se dio inicio al jardín de infantes ¿Las madres cuidadoras quedaron?

S: Hay todavía dos. Una está hace 20 y pico de años. Rosa y Yoli.

T: ¿Cómo fue la obtención del terreno para la construcción del jardín?

S: Esto era descampado, deshabitado. Ahora estamos en una súper habitación. Todas las casas tenían patios. Siempre las villas van a terrenos abandonados. Ese es un criterio que yo veo. Siempre fueron bajos, basurales, residuales, abandonados. El jardín está tomado como toda la villa. El Gobierno nos dio la plata para construir la parte de arriba. Nadie tiene títulos de propiedad acá. 2016 se dio inicio al jardín, 2015 se construyó el jardín sobre lo que era la guardería preexistente 40 años ya había una institución de cuidado de chicos.

T: ¿Cómo es la relación con el equipo docente?

S: La institución educativa depende de la parroquia, fue creada por la parroquia. A ellas las elegimos nosotros, al equipo directivo. Los curas somos los. Yo soy el representante legal del jardín. Yo puedo decidir echar o contratar gente. El trabajo es nuestro. Y el nivel de estar metidos o no, depende de cada uno. Yo delego y me meto en las situaciones que me interesan a mí, por ejemplo, en la atención de casos vulnerables de las villas. Y después una fluida comunicación con la cabeza. Yo no sé nada de pedagogía, viene tal acto y voy, confío.

T: ¿Sentís que se trabaja la diversidad cultural desde el jardín?

S: Sí, de hecho nosotros estamos inmersos en eso. La diversidad cultural está a la vista. Acá lo tengo todos los días, en guaraní, en quechua. Es una población de inmigrantes.

## **ENTREVISTA A MICAELA: DOCENTE DEL JARDÍN DE INFANTES**

Tesista (T): Me dijo Naza que tenes 26 niños

Micaela (M): en realidad ellos son 26 en sala celeste pero al mediodía se va una yo soy del turno de la tarde, me quedarían 25

T: Si tuvieses que describir el PEI, el Proyecto Educativo Institucional en una palabra, en una oración, ¿Cuál sería la palabra clave que para vos la describiría mejor?

M: es un proyecto educativo que se construye en conjunto como institución. Es un trabajo en conjunto como institución con un objetivo particular

T: el tema de la diversidad está en este taller que está acá adentro y que ya lo llevaron adelante. Después contenidos aparte ¿Vos indagás? ¿Buscaste otro tipo de contenido también?

M: En realidad yo cuando me enfoque en este programa traté de mezclar todas y conocerlas más a fondo en base a estas culturas que suele tener ellos en su comunidad. Como que trabajarlas más a fondo. Y también para sacar a flote el valor de esa cultura y que ellos puedan conocerla. Como hay comunidades de otros países que se puedan conocer entre sí y valorarla más. Valorar esa diversidad.

T: ¿Cómo te comunicas con los papás de los chicos? ¿Es con nota en los cuadernos, salís afuera cuando finaliza la jornada?

M: Y por lo general cuando se tiene un comunicado en particular se saca una nota. Pero sí, mucha comunicación a la salida. Y en caso que sea algo muy muy importante, se llama. Pero sí, estamos en contacto constantemente con los padres. Si no es por cuaderno es alguna charlita corta. Si es algo importante se llama o se pacta una cita o alguna reunión. Siempre tratamos de estar en contacto y comunicarle todo lo que está pasando en el jardín.

T: ¿Cuál acto consideras pertinente? ¿Cuál efeméride consideras que sea la más importante para trabajar con los chicos?

M: A mí en realidad las efemérides me gustan, pero no tanto el acto para cumplir con los padres o que los padres vengan a ver ese acto. Sino como que quede un trabajo, que quede el contenido. Y tampoco trabajar todo. Te pongo un ejemplo, el 25 de mayo tiene varios contenidos, a mí en particular me gusta trabajar un contenido bien a fondo

como para que ellos se lo puedan apropiarse, que sea significativo el aprendizaje, hicimos el acto no para que los papás lo vean, sino que sea algo que ellos se puedan quedar y que sea pertinente para la edad.

T: ¿Consideras que la diversidad es un componente que se necesita tener en cuenta para desarrollar tu labor?

M: Y para mí lo que es la diversidad es súper rico, yo lo veo como un instrumento súper rico en el aula porque no solo me enseña a mí sino enseña a ellos y a todo el que está en el aula. Es algo que está buenísimo trabajar con eso. Lejos, lejos que sea un obstáculo muy lindo trabajar.

T: ¿Estás desde el comienzo del jardín de infantes?

M: Empecé el año pasado a principios de año.

## **ENTREVISTA A JÉSICA: DOCENTE DEL JARDÍN DE INFANTES**

T: Si tuvieses que definir el Proyecto educativo institucional del jardín, el PEI, en una oración, ¿Cuál sería la palabra clave de esa oración? ¿Qué es lo que más tenes en consideración a la hora de llevar adelante tu trabajo?

Jésica (J): La palabra sería empatizar con el otro. Quizás sea ponerse en el lugar del otro. No en el momento de juzgar, prejuzgar. A principio de año recibís violencia de parte de los nenes, y quizás otro dice “ay basta no lo soporto más” pero hay una historia atrás, con las familias, con sus situaciones, ponerlos un poco en ese lugar y ver de por qué se da esa situación y no de porque le pega al nene. Hubo situaciones de violencia familiar, por qué se llega a eso. Se quiebran algunos. Es la única manera que conocen y bueno, ponerse en el lugar y explicarle otra manera de marcar los límites. Cuando están rebeldes, paso algo en casa, acércate, contar con nosotras. Que no quede solamente en eso. Empatizar con las familias. El trabajo no es te lo entregue, chau nos vimos hasta mañana

T: Dada la situación que Ciudad Oculta hay muchos chicos inmigrantes, de Bolivia, Paraguay ¿Cómo trabajas la diversidad cultural desde la educación? ¿Indagas en contenidos?

J: En parte es el día a día. Porque sea de afuera no significa que tampoco no tenga incorporado todas las costumbres. Si se aprovecha situaciones especiales para conocerlos. Es el día a día. Ahora se viene el 12 de octubre día en que se conmemora la diversidad cultural y lo vamos a charlar. Ellos mismos te cuentan que son de Paraguay, de Bolivia. Son pizpiretas y el resto lo sabe.

T: ¿Eso lo tomas para trabajar?

J: sí, sí. Al principio uno tiene una idea de lo que va a recibir en la sala, todos los nenes son diferentes pero uno no puede hacer una planificación sin dejar de pensar en ellos. Toma un tiempo el ver que les llama la atención, qué laburar. Surge y al mismo tiempo uno también la labura para que vean que somos todos diferentes, que cada uno viene de un lugar, costumbres diferentes también.

T: ¿Los contenidos los charlas con Naza? ¿Le presentas una planificación o ella te la da?

J: Yo hago la planificación y ella me hace sugerencias.

T: Y en esta planificación ¿Hay algo referido a la diversidad cultural?

J: No, en el cotidiano más que nada. No hacemos una planificación que sea de diversidad cultural. Quizás ahora que viene 12 de octubre, vamos a hacer algo. Sino se la trabaja en el día a día

T: ¿Qué herramientas utilizas para comunicarte con el jardín de infantes puertas afuera? Además del uso del cuaderno de comunicados...

J: Si tenemos alguna situación, llamamos por teléfono. Que sea necesario que algo nos llamó la atención, no está viniendo o lo que sea. Al tercer día ya estamos llamando para ver qué es lo que pasó. No lo dejamos en "no vino una semana". Ya llamamos para ver si está bien, si se fue a la casa de alguien, para estar al tanto de lo que está pasando. La puerta es fundamental y las reuniones. Al toque que yo necesito contar algo, reunión. Le pongo el día y la hora, si dice que no puede le digo que ella me diga el día y la hora.

T: ¿Vienen?

J: Algunos vienen, hasta ahora vinieron todo. Yo pongo el día, la hora, el que no puede, me avisa. Me dicen esos días no puedo, puedo viernes, yo trato de utilizar lo que son las horas especiales, para no dejar la sala sola, Pero si viene un día que no tengo especial, hablo con mi auxiliar, o va ella o voy yo. Sabemos que son charlas que tenemos que tener.

T: ¿Cómo es la relación con los papás de los chicos?

J: Yo creo que muy buena. Con algunos hay un mayor vínculo. Algunos se aíslan mucho y uno trata de acercarse. Pero bien hasta ahora. Hay buena afinidad.

T: ¿Cuál fue el mayor problema?

J: Son diversas las situaciones. Al comienzo de año, vamos viendo para que le hagan un control de vista, para que lo lleven a control. Después, llega un momento por ejemplo, en mayo y el nene no fue al control, nada. Hay que tratar de insistirle que no está todo mal, sino que es por el nene, que le va a hacer bien. Buscamos técnicas para que los nenes hagan en casa. No hay nada de gravedad o a lo sumo, comportamientos. Al comienzo, es plantearle la situación: "mami pasó esto por favor conversar en casa". Después, ya llamamos y nos reunimos

T: ¿Cómo son los actos escolares?

J: Naza ya nos da unos actos asignados. Este año por ejemplo nos tocó escenarios lúdicos. Elegí la pulpería y la sala de al lado eligió la época de los salones. Invitamos a las familias a compartir un escenario de juego. Viajábamos en el tiempo, mostramos todo lo que habíamos trabajado, vienen todos, tipo muestra, vienen a participar.

T: ¿Para fin de año ya están preparando?

J: Tenemos que preparar si o si pesebre. Todavía no sabemos.

T: ¿Cuál te parece q es la efeméride más pertinente?

J: 25 de mayo la tienen más presente.

T: ¿Tienen repercusión en el barrio?

J: Tenemos página de Facebook. La gente lo ve. Nosotros invitamos a las familias a participar.

T: ¿Cómo es la relación que tenes con los chicos, con el barrio?

J: No me asusté, sabía dónde me metía. Aparte vivía a dos cuadras de acá así que conocía y con los chicos me llevo bien.

T: Además estas desde que el jardín de infantes abrió sus puertas...

J: sí, eso está bueno

T: ¿Consideras que la diversidad cultural es algo que tenes que tener en cuenta a la hora de planificar tu labor?

J: En algunas cosas si, en otras no tanto en eso. En algunas cosas tratas de acercarlos más las realidades. Traer un video, traer imágenes. Salir de acá y tomar un micro es un montón para ellos

T: ¿Tuvieron una excursión?

J: Yo el año pasado tuve. Este año ya está medio complicado. Habíamos conseguido una para ir a una biblioteca pero queda muy lejos. Después para las olimpiadas averigüé, pero se podía para lo público, para el estado. Ésta está subvencionada, tuve que mandar un email, no me llamaron.

T: ¿Qué clase de ayuda necesitan?

J: Acá se reciben donaciones, pero se queda en eso. Acá no se obliga a pagar una cuota. Se paga una pequeña cuota que no todos pagan. Se reciben hojas, si se necesitan, ropa y esas cosas. O mismo las salidas. Una escuela pública, salen. Acá es más jodido, mando para escuelas públicas gratis privadas, nada. Les mando mensaje, el mail. Cuento la realidad, el contexto, pero al estar medio subvencionado te cierran las puertas.

T: ¿Indagaste información en base a la diversidad cultural?

J: Trate de buscar un poco para explicar a los nenes

T: ¿Cómo es la relación con los pares docentes?

J: Todas sabemos hacia a dónde se apunta el trabajo. Estamos todas comprometidas con eso Hay un trabajo en equipo. Laburamos re bien, una sabe lo que necesita la otra, somos compañeras.

## **ENTREVISTA A YOLANDA: PERSONAL NO DOCENTE DEL JARDÍN DE INFANTES**

Tesista (T): Hace un momento estuve con Sebastián y le pedí que me cuente un poco de la historia, el tema de la guardería...

Yolanda (Y): Empezó hace 40 y pico de años por mamás cuidadoras, no había maestras. Solo había una monja que se llamaba Ma. Victoria y agarraron este terreno, hicieron una capilla. En el otro terreno hicieron una casita de chapa, se juntaron un par de mamás todas de acá del barrio y pusieron la guardería. Pero no había maestras, solo la monja con las mamás cuidadoras. Por eso se llamaban así. Yo estaba en la parroquia, venía a la iglesia, por catequesis y por otras cosas. Había nenes de todas las edades, venía el que necesitaba. Le daban el desayuno, el almuerzo y la merienda. Se manejaban con muchas donaciones de acá del barrio. Las mamás cuidadoras iban a las panaderías y buscaban las facturas del día anterior. El pan, leche y así se mantenían. Después si las ayudó el gobierno.

T: ¿Cómo era el barrio por aquel entonces?

Y: El barrio no era nada, había casas muy aisladas, pasaba el tren del Matadero. Con vacas. Yo cuando vine a vivir acá tenía 8 años, soy de Paraguay. La fisonomía nada que ver, mucho más precario todo. Agua corriente no había, íbamos a buscar con un balde. Hoy por hoy hay superpoblación, las construcciones se van para arriba, las escaleras todas torcidas, no hay control de nada. Acá no se paga impuesto, nada. Se alquila acá. Por ahí una piecita. La gente se aprovecha y entra por eso.

T: ¿Vos cómo entraste a la guardería?

Y: Venía a catequesis, siempre encontraba un espacio acá, empezaba a venir. Había un salón en la parroquia, una radio, todo muy precario. Había un parlante en las esquinas y si llegaba una carta para mí en la parroquia, anunciaban por el parlante "Yolanda Martínez, tiene una carta en la parroquia". Y ahí veníamos. O se corta la luz porque están arreglando, todo se anunciaba por el parlante. Siempre fui catequista. Siempre encontré un lugar en la parroquia. Después empezaron las monjas con el jardín y ahí sí venían niños entre 2 y 4 años. Mis amigas las monjas me dijeron si quería ayudar y yo cero experiencia, me dieron una sala 2 años y empecé a trabajar. Empecé por un mes supuestamente y bueno acá estoy. Fui mamá cuidadora, pero ya hacíamos de mamá cuidadora. Teníamos guardapolvo, había cuaderno, ya era más formal. Teníamos menos chicos y mucho menos personal. Éramos 5 nada más.

T: ¿Cómo manejaban en ese entonces el tema de la diversidad cultural?

Y: A mí no me costó tanto, yo venía de familia paraguaya. Si bien desde que vine fui solo una vez a Paraguay, no me involucré tanto como ahora con mis raíces. Ahora hace 2 años atrás en la parroquia enseñaban danza paraguaya, estuve con las chicas haciendo trajes, ahí me involucré más. Bolivia me costó más porque ellos tienen una cultura completamente diferente. Los nenes no querían comer la comida, comían muy fuerte, hacían sus necesidades con mucho olor, pero después re bien.

T: ¿Hacían actividades para integrar las culturas?

Y: No se tenía en cuenta esas cosas

T: ¿Y acá ahora en el jardín se tiene en cuenta?

Y: Sí, el año pasado hicimos encuentro de bolivianos, de paraguayos. Veníamos con las chicas de danza. Mi compañera baila tincu, de Bolivia. Hacíamos comida típica, lo hicimos antes y lo hacemos ahora. Hicimos cursos sobre cómo manejar la edad de los nenes, cómo cuidarlos, la higiene, a cada edad le pasa algo a los nenes. Aprendimos un montón de cosas pero nunca pudimos estudiar para ser maestras. Pero nunca nadie nos lo exigió. Yo recién este año terminé la secundaria.

T: ¿Cómo es la relación con las maestras?

Y: Ahora bien. Nosotras veníamos de 19 años solas. Éramos 5. A mí me costó mucho, a mi compañera por ejemplo la pusieron de limpieza cuando nosotras no limpiábamos. En 20 años nosotras nos sentíamos dueña de este lugar, cada una se manejaba como quisiera. Los chicos siempre aprendieron bien, todo como el jardín. Este año me dieron un lugar en la catequesis. Fueron momentos muy difíciles. En un momento me quise ir, no encontraba mi lugar en el jardín. No quería dejar 20 años tirados. Fue luchándola Naza, me dio esta oportunidad de dar en las 4 salas de catequesis. Cada uno con su tema. Sala de 4 y sala de 5 años. Yo conozco todo acá en el barrio. Vivo acá en el barrio, cruzando a una cuadra. Yo no maltrate a nadie, a nadie le hice la vida imposible. Yo no estaba bien, no encontraba mi lugar. 2 veces a la semana doy catequesis.

T: ¿Las familias van a los actos escolares?

Y: Sí, se copan. Por ahí tenes que estar. Mandamos la nota en el cuaderno, recordatorio ahí afuera y después lo vamos repitiendo. Cuando lo entregan a la mañana por ejemplo, les decimos. Izamos la bandera y después subimos a las aulas. Si o si tenes que recordar todo, todo el tiempo. Ahora tengo que llamar a todas estas familias porque vamos a hacer clase de yoga para las maestras y las mamás de acá del jardín. Igual que a las maestras, también les cuesta venir. Porque tienen otros trabajos, otras cosas. Es importante que formen parte porque están pensados para ellas y para las familias. También pensamos en hacer encuentros, reflexiones, de una hora, preparas un tema que puede estar fallando y lo hablas.

T: ¿Cuál es el problema en la institución?

Y: La comunicación cuesta, hay grupos. Eso no nos parece que esté bien. El padre Sebastián cuando vino acá yo estaba. En el día del maestro me preguntó qué pasaba porque vio grupos. No está bueno. Yo igual le pregunté a Naza y me dijo que no le gusta tampoco. Acá las chicas tienen que tener paciencia. Los chicos tienen muchas historias acá adentro. Como así también las hay familias trabajadoras, que la luchan. Tiene que ser algo especial venir acá. Acá no es solo venir a trabajar. Acá te pegan, te escupen. Te encaran las mamás. Hemos tenido caras de miedo pero lo hemos superado. Para trabajar acá tenes que tener ganas. No es como en otros jardines.

T: ¿Para mejorar la relación entre ustedes qué se te ocurre que pueden hacer?

Y: Todas se llevan bien, hay de eso de que una hace más que la otra. Yo propuse hacer encuentros de reflexión, yo que manejo el Facebook. Naza me dijo que haga un video donde se ve en fotos la separación. Mi trabajo es ese, conversar con unas, con otras. Todas son re buenas, no puedo creer que haya este conflicto.

T: Las reuniones fuera de la institución también pueden llegar a unirlos. Surgen otro tipo de ideas...

Y: Si pero les cuesta un montón, les cuesta mucho. Una vez salimos a comer. Tenemos el encuentro día del maestro en la escuela de primaria y estaban todas separadas. Vamos a ver qué hacemos, la idea es que todos estemos bien. También ver el potencial de cada una en los encuentros, una canta, la otra toca la guitarra. Mi trabajo en la comunidad era ese. Estaba en catequesis, en danza, todo lo que había yo ayudaba. Hacíamos reuniones y de 60 personas, solo 2 faltaban. Ahora no hay nadie que las motive.

## **PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL**

**REF.: EXPEDIENTE 2015 – 18467053 – MGEYA - DGEGP**

**“El objetivo de toda educación genuina es el de humanizar  
y personalizar al hombre, sin desviarlo, antes bien,  
orientándolo eficazmente hacia su fin último que trasciende  
la finitud esencial del hombre...”**

### ***DIAGNÓSTICO***

---

#### ***HISTORIA DEL JARDÍN***

El Jardín de Infantes “Nuestra Señora del Carmen” surge para dar respuesta a una necesidad latente en el barrio Villa 15 de CABA, niños que no logran ingresar a los jardines de la zona por falta de espacios de este tipo para su contención y educación, dado que, hasta el año pasado, la sala de cuatro no era obligatoria y menos aún la de tres. Al verse en esta situación, las familias optan por llevarlos con ellos a trabajar, en la mayoría de los casos en puestos de venta en la calle, como son las ferias, en casa de familias donde las madres trabajan como empleadas de limpieza o cuidando enfermos y ancianos o en talleres de costura clandestinos, en donde los niños están expuestos a un constante riesgo, cumpliendo junto a sus padres un horario laboral de 12hs. o más. Algunos que pueden pagan a señoras o niñas, para que los cuiden, pero en muchos casos no reciben la atención y cuidado necesario. Otros padres dejan encerrados a sus hijos en las piezas en las que viven, ya que en su trabajo no les permiten ir con ellos, en el mejor de los casos los visitan para darles de comer y verlos, pero permanecen todo el día encerrados solos o al cuidado de sus hermanos, también menores. Esta situación no sólo se da en nuestro barrio, sino también en las demás villas y barriadas con estas particularidades.

En la villa 15, junto a la Parroquia Nuestra Señora del Carmen funcionó por más de 20 años, una guardería que pertenecía a la misma parroquia y llevaba su nombre. Si bien es otro el marco, ya que no es un jardín oficial, surgió como respuesta a las mismas necesidades. Desde esta Guardería, que contenía a unos 50 niños, se realiza la construcción del Jardín, ya

oficial, para una mejor atención y educación, para una mejor calidad humana y para ampliar el número de vacantes.

### **MARCO LEGAL**

---

El jardín "Nuestra Señora del Carmen" es una escuela católica argentina, incorporada a la enseñanza oficial y se integra en el sistema educativo nacional.

Como escuela parroquial, surge dentro de los valores del Evangelio e intenta transmitirlos a su comunidad.

*Sentimos el llamado de Dios a transmitir su Amor, su Paz, su ser Amigo y Hermano de los más pequeños y a través de ellos llegar a sus familias, confiando en la Gracia de Dios que hace multiplicar su Amor donde alguien le abre una puerta. Viendo la necesidad de muchas familias de contar con un Jardín Parroquial que pudiera abrazarlos, junto al Padre Sebastián, el Padre Damián y miembros de la Comunidad, nos lanzamos a este gran desafío de transmitir, desde los primeros años de vida de los niños, la Misericordia y la Ternura de Dios. Es por esto que en el Jardín hay catequesis, que en el jardín queremos vivir los valores de Jesús, que en el jardín queremos vivir como Pueblo solidario, siendo hermanos.*

### **CONTEXTO REAL Y CARACTERÍSTICAS**

---

El jardín "Nuestra Señora del Carmen" es mixto y realiza su apertura con niños de cuatro años y cinco años en jornada completa.

Por ser escuela católica, la catequesis se brinda en todas las salas y está a cargo de las docentes de sala, coordinadas por la directora, que a su vez es guiada por el sacerdote a cargo de la Parroquia.

El establecimiento funciona entre calles Pilar (I. Rucci) y Hubac en la manzana 8, casa 1 de la villa 15 de CABA

En las cercanías se encuentran: el Hospital Santojani, la cancha de Nueva Chicago, Club Pampero, CESAC N° 5, entre otros.

La comunidad educativa está compuesta por Sacerdotes, docentes, padres y alumnos.

El carisma de la parroquia se basa en poder brindar una ayuda a las familias más necesitadas en el barrio, entendiendo la necesidad no solo en sentido material, sino también espiritual. Por esto mismo funcionan diferentes grupos en la parroquia que atienden necesidades más urgentes, como salud y alimentación, y otros destinados a brindar un espacio positivo y de contención.

En el ámbito pedagógico se observa la necesidad de acompañamiento al equipo docente, conformado por docentes jóvenes, en su mayoría con pocos años de experiencia, que aún se están formando en el nivel. Por esto es que dentro del proyecto se incluye como línea de acción el trabajo con el personal docente, la capacitación y el seguimiento continuo.

## *IDEARIO*

---

### **Misión institucional**

#### *Principios básicos*

Creemos que la educación es un proceso permanente que personaliza y socializa a la persona, entendida ésta, como criatura hecha a imagen y semejanza de Dios, a la que el bautismo constituye miembro del cuerpo de Cristo que es la Iglesia, está llamada por su vocación a la perfección cristiana (santidad) y a la expansión del Reino (apostolado). La educación, realizada según las singularidades propias de cada hombre inserto en su medio, está centrada en la promoción de los valores trascendentes.

El Jardín “Nuestra Señora del Carmen” pertenece a la parroquia con su mismo nombre e imparte la enseñanza oficial en el nivel inicial.

La Comunidad educativa está compuesta por:

- Sacerdotes
- Docentes
- Padres
- Alumnos
- Personal de servicio

que participan corresponsablemente para lograr una formación integral de sus alumnos.

Nuestra Parroquia está presente en la villa 15 desde hace más de cuarenta años. Durante todos estos años, han sido muchas y diversas las necesidades de los vecinos y vecinas quienes al mismo tiempo han luchado para llegar poco a poco a conseguir ese objetivo buscado.

La escucha atenta que queremos tener de los vecinos nos llevó a planear en todo nuestro barrio un trabajo enfocado en la **prevención** de las adicciones y en la **atención** de los que ya sufren el flagelo de la droga, el alcohol y la violencia.

Con este marco amplio, con esta mirada más abierta de las necesidades del barrio es que decidimos comenzar a pensar, a soñar con un jardín que pudiera tener por sí mismo diversos fines.

La primera motivación fue la demanda constante de vacantes, reclamo escuchado durante mucho tiempo y que aún hoy seguimos escuchando. Creemos que lo que ofrecemos es una pequeña ayuda para una gran necesidad. De esta forma, las madres y padres de los niños y niñas pueden dedicarse a su trabajo o tal vez a salir en búsqueda del mismo.

Como segundo objetivo, no menos importante, creemos que la **prevención** comienza desde la más temprana edad. Prevenir la adicción no significa *hablar* de la droga o el alcohol. Prevenir, en el sentido amplio de la palabra, nos permite **jugar, generar espacios sanos, contener, acompañar, cuidar...** en este sentido, el Jardín es un momento ideal para comenzar la tarea de prevención que llevamos adelante en toda nuestra Parroquia.

El brindar este espacio sano, con docentes capacitadas, auxiliares, trabajadores... todos dedicados a estar con los niños, pero dispuestos a acompañar **a toda la familia** es lo que nos identificará en el trato y en el estilo que queremos dejar marcado en el corazón de los niños y sus familias.

## **OBJETIVOS:**

---

Para esta primera etapa del jardín, teniendo en cuenta el contexto del mismo, la realidad de la comunidad y el equipo docente con el que contamos, nos proponemos tres líneas de acción:

- Con los alumnos nos parece importante rescatar el juego y trabajar sobre la identidad cultural. Se espera que puedan asumir un rol activo y protagónico en el desarrollo de sus potencialidades intelectuales, sociales y espirituales. Nos proponemos educar a nuestros niños en la fe, para que conociendo a Dios Nuestro Padre, Jesús amigo, y María Nuestra Madre puedan amarlos y reconocerlos como Modelo de vida a seguir y que:

- Sean capaces de construir vínculos afectivos con los demás, como prójimo, en un clima de alegría, respeto y confianza.
- Adquieran pautas, normas y hábitos que favorezcan y dinamicen su crecimiento y desarrollo individual y social.
- Sean activos, protagonistas de sus propios aprendizajes.
- Sean creativos, y se inicien en la autonomía y en el pensamiento crítico.

- Con las familias, como primeras educadoras de sus hijos, y como proceso de formación integral de los niños, consideramos de suma importancia la tarea y presencia de los padres. Creemos importante realizar una tarea de revalorización de su cultura, acompañarlos y orientarlos respecto de la crianza de sus hijos, y trabajar para que realmente se sientan parte de la institución como una gran familia; garantizando que puedan participar de manera activa y responsable.

- Con el equipo docente consideramos importante realizar una tarea de acompañamiento, contención, orientación, ofreciendo espacios de reflexión y capacitación permanente. Se espera que posean y enriquezcan:

- Capacidad de compasión con el otro.
- Capacidad de buen trato y paciencia consigo mismo, personal, alumnos, familias.
- Responsabilidad, compromiso y creatividad en su labor educativa.
- Capacidad para descubrir y fortalecer la cultura y fe popular del barrio, teniendo en cuenta que esto es una nota muy propia del mismo.
- Disponibilidad y gratuidad

## **El trabajo con los niños:**

*"El juego es, pues, patrimonio privilegiado de la infancia y uno de sus derechos inalienables<sup>1</sup>, pero además es una necesidad que la escuela debe no solo respetar sino también favorecer a partir de variadas situaciones que posibiliten su despliegue. Esta expansión de las posibilidades lúdicas ofrecerá oportunidades para el desarrollo de las capacidades representativas, la creatividad, la imaginación, la comunicación, ampliando su capacidad de comprensión del mundo."<sup>2</sup>*

Luego de conocer a las familias, en las primeras entrevistas de inscripción al jardín, notamos algo en común en la mayoría de estas, algo que nos llamó la atención. Desde ese momento consideramos que no podíamos darle la espalda a esta situación en la que llegan nuestros niños al jardín...

Lamentablemente la mayoría de los niños y niñas no tiene un espacio seguro y apropiado para *jugar* ni cuentan con previa escolaridad. En el barrio, y en esta zona en particular, las familias alquilan pequeñas piezas para vivir. Allí es donde duermen, comen, "juegan", donde transitan su vida diaria.

Al dialogar con las familias, uno puede entrever que en la mayoría de los casos los niños no tienen un tiempo y un espacio para "el juego". En muchos casos los niños/as acompañan a sus padres cuando van a trabajar y cumplir obligaciones, otros quedan al cuidado de señoras o niñas, otros permanecen todo el día encerrados solos o con sus hermanos.

Como institución educativa, debemos respetar y garantizar el derecho a jugar, por eso en éste enfocaremos nuestro proyecto y nuestro trabajo. El juego es factor de salud, es un instrumento básico para desarrollar los procesos de socialización, para conocer, para indagar, para explorar, para transformar, para asimilar, para crear y para imaginar.

*"Al jugar el niño aprende y desarrolla su pensamiento, su imaginación, su creatividad. El juego le provee un contexto dentro del cual puede ensayar formas de*

---

<sup>1</sup> Reconocido por el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño que establece: "El niño tiene derecho al esparcimiento, al juego, y a participar en actividades artísticas y culturales".

<sup>2</sup> A. Malajovich Y S. Wolodarsky. La planificación en el Nivel Inicial, Buenos Aires, Propuesta. 1986

*responder a las preguntas con las que se enfrenta, y también construir conocimientos nuevos. El juego lo ayuda a reelaborar sus experiencias y es un importante factor de equilibrio y dominio de sí. Al mismo tiempo, el juego le permite comunicarse y cooperar con otros y ampliar el conocimiento que tiene del mundo social.”<sup>3</sup>*

Dentro de la institución el espacio de comedor también funcionará como lugar de encuentro y aprendizaje, como fiel reflejo de los objetivos del jardín. Enmarcados en el juego, los hábitos y las costumbres. Podrá ser un espacio donde se realicen diversas propuestas educativas (títeres, cantos, oraciones, cuentos, videos, música funcional, danzas) y un espacio de hábitos de higiene (lavar el vaso, acercar el plato a la cocina, etc.)

### **El trabajo con las familias**

En nuestra institución (guardería), recibimos, actualmente, 50 familias, todas con una realidad particular, aunque en algún punto similar. Los padres, en su mayoría, son de origen boliviano y paraguayo han venido de sus países con la esperanza de trabajo y una vida mejor, encontrándose en muchos casos con una realidad diferente. En el barrio las condiciones habitacionales no son las mejores, hay muchas carencias, no es de fácil acceso adquirir una vivienda, mucho menos cuando se tiene hijos. Los padres suelen trabajar en puestos callejeros, talleres de costura (en el barrio o fuera de él), trabajos de albañilería y como empleados domésticos. Son muchas horas las que destinan al trabajo, y aun así se les hace difícil solventar los gastos.

Dentro de las familias que asisten al jardín encontramos familias compuestas por ambos padres y sus hijos, madres solteras (con padres totalmente ausentes), otros padres que están separados pero ambos presentes en la crianza de sus hijos, otros casos en los que el padre (por lo general) aparece muy a menudo, entre otras historias de vida. Estas son las condiciones en las que crecen estos niños, muchas veces con figuras de madre y/o padre desdibujadas, no definidas claramente.

En este contexto la crianza de los niños pasa a un segundo plano, o dicho de otro modo, hay muchas necesidades primarias que atender y las preocupaciones pasan lógicamente por otro lado.

---

<sup>3</sup> Sarlé, Patricia. Enseñar en clave de juego. Ed. Noveduc. 2010

Creemos importante poder realizar un acompañamiento a cada familia, escucharla, ayudarla y orientarla en la crianza de sus hijos. Que el jardín sea un espacio de contención, de compartir, de escucha, en donde se sientan mirados y escuchados.

Para este acompañamiento es que contamos con la presencia de psicólogo, asistente social, fonoaudióloga y pediatra quienes trabajan con los niños y docentes, pero a la vez con las familias, conversando de manera individual sobre temas particulares, o a nivel grupal, por medio de encuentros con padres.

A lo largo de estos primeros años hemos logrado un trabajo interdisciplinario con otras instituciones del barrio. Es necesario destacar que nuestra cercanía a la comunidad y un conocimiento más profundo de las necesidades concretas, fue llevándonos a ampliar la red de trabajo, para poder atender las demandas de las familias. Así es que en la actualidad el jardín es de alguna manera el primer lugar donde recurren muchas familias, contando su situación, buscando contención, pidiendo ayuda y desde aquí se los escucha y deriva a alguna otra institución, en el caso de ser necesario.

Actualmente estamos trabajando junto con:

- CESAC N°5
- Centro de acceso a la Justicia (Ministerio de Justicia, sede en la parroquia.)
- AGT (Agencia General Tutelar)
- Defensoría del menor y la familia

### **El trabajo con el equipo docente**

El jardín realiza su apertura con ocho docentes titulares de sala, cuatro docentes celadoras, equipo de gabinete, profesores especiales, secretaria y directora. Es un equipo joven, con entusiasmo que necesita acompañamiento y orientación.

Por tal motivo es que se han pautado reuniones docentes en forma quincenal, orientadas a la organización del jardín, su funcionamiento y a la tarea pedagógica y a reforzar los vínculos, el trabajo en equipo y a

compartir con los pares lo que va sucediendo a medida que transitamos este camino.

Por otro lado las maestras titulares de sala tienen un encuentro semanal de coordinación pedagógica con la directora y las maestras celadoras un encuentro mensual.

A su vez se promueve la capacitación y formación continua; la participación en cursos, talleres, congresos y encuentros de educación inicial.

Queremos que el equipo sea un equipo de profesionales, dispuestos a mirarse y mirar toda la tarea que llevamos a cabo, con una mirada autocrítica, para poder repensar, ajustar y crecer en su rol. Muchos de los objetivos que habíamos propuesto para el equipo (de manera individual) han sido socializados, con el propósito de colaborar todos para favorecerlos, ya que consideramos que el trabajo en equipo, acompañamiento y compañerismo tienen que ser valores que definan a nuestro equipo.

### **Visión de Escuela**

La escuela, por ser católica se basa en la aceptación del mensaje evangélico y en los principios y enseñanzas de la Iglesia, vividos en un ambiente de fe y caridad fraterna. La reconocemos como promotora de la formación integral del hombre como ciudadano y como cristiano.

*“Declarando desde el principio su proyecto y decidida a realizarlo fielmente, la Escuela Católica forma una comunidad auténtica y verdadera que, cumpliendo su tarea específica de transmisión cultural, ayude a cada uno de sus miembros a comprometerse con un estilo de vida auténticamente cristiano. De hecho en una comunidad semejante, el respeto al prójimo es servicio a la persona de Cristo, la colaboración se realiza bajo el signo de la fraternidad”<sup>4</sup>*

Concebimos la Escuela como Una Gran Familia en la que, toda la comunidad (docentes, alumnos, padres, personal de maestranza y sacerdotes) se sienta involucrada y comprometida en la tarea educativa. La escuela es la segunda casa para muchos y sabemos que la primera para otros tantos. Es por esto que no tenemos la certeza de que no hay escuela

---

<sup>4</sup> Dicasterio de Educación – La Escuela Católica N° 60

si no hay un clima de familia.

Buscamos que el ir a la escuela sea para todos un motivo de esperanza y alegría porque allí, se trata bien, se viven los valores de Jesús, se transmite el amor y la preocupación por cada persona. Buscamos una institución que cumplan con ciertos objetivos propuestos:

- Que tenga una identidad con el barrio y con la parroquia.
- Que sea capaz de incluir a los niños y familias más vulnerables.
- Que sea promotora y defensora de la cultura y fe popular que caracteriza al barrio y sus familias.
- Que sepa responder a las necesidades y anhelos más profundos de las familias del barrio.
- Que en su cuerpo docente y directivo se vean reflejados los valores cristianos de la compasión y la misericordia.

La escuela parroquial está inserta en la pastoral diocesana. Vinculada a las actividades pastorales de la parroquia a la cual pertenece. Atenta a lograr una síntesis entre la cultura y la fe, entre la fe y la vida, está abierta a la comunidad circundante con una decidida opción por los más necesitados, para la evangelización de cada persona y de la familia en especial, considerada esta como primera evangelizadora y educadora.



ESCUELA NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN

Proyecto Escuela de nivel Primario

Villa 15 – Ciudad Oculta – C.A.B.A.

*“La escuela de mi barrio”*



# PROYECTO ESCUELA NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN

*“La escuela de mi barrio”*



*“Existe un lugar, un espacio educativo en el que urge recuperar en plenitud el sentido de la persona”*

Don Bosco



# ESCUELA NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN

Proyecto Escuela de nivel Primario  
Villa 15 – Ciudad Oculta – C.A.B.A.  
“La escuela de mi barrio”



- Nombre y dirección postal del responsable de la realización del proyecto

**Padre Sebastián Federico Sury**  
**Quintana 478 7° B, Código Postal C1129ABN**  
**Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina**

- Nombre y dirección postal del responsable jurídico del proyecto (diócesis, parroquia, congregación, ONG, organización, fundación)

**Parroquia Nuestra Señora del Carmen (Lugano)**  
**Manzana 8 Casa 1, Código Postal C1439BTO**  
**Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina**

- Nombre y dirección del propietario del terreno, edificio, institución.

**Agencia Administradora de Bienes del Estado (AABE)**  
**Av. Dr. José Ramos Mejía 1302 3° piso, Código Postal C1104AJN**  
**Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina**

- Breve descripción de la situación general, con énfasis en las condiciones de vida de los niños y/o jóvenes y de su contexto socio-cultural-pastoral.

## PROYECTO SOCIO-COMUNITARIO

La Parroquia Nuestra Señora del Carmen viene desarrollando su actividad apostólica y misionera desde los inicios del barrio, hace unos 50 años. Hoy existen la Parroquia y 5 capillas más; esta presencia intenta abrazar los distintos sectores del barrio, a sus más de 30000 personas. Catequesis, Club deportivo y cultural, Biblioteca con apoyo escolar infantil, Jardín de infantes y jóvenes misioneros son algunas de las tantas tareas que se llevan adelante con mucho sacrificio y gran compromiso de los fieles.

Hoy queremos darle continuidad al proyecto con la Educación: implantarla y desplegarla como parte de este gran proceso pastoral y evangelizador.

La Escuela primaria está en una zona de la C.A.B.A. con una particularidad muy propia, y por esta razón consideramos que el perfil de la escuela tiene que contemplar una educación amplia e integral.

**La comuna 8** es la una de las comunas con mayor población infantil, la comuna con mayor población de la Ciudad sin obra social y una de las comunas que más villas tiene. En nuestro caso particular pertenecemos a la **Villa 15**, conocida como “Ciudad Oculta”, con una población cercana a los **30.000 habitantes**, de los cuales el **43% son menores de 18 años**.

En el mismo barrio confluyen costumbres y culturas distintas fruto de un crisol de razas provenientes de nuestra querida y tan golpeada Latinoamérica, como ser nuestros países



# ESCUELA NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN

Proyecto Escuela de nivel Primario

Villa 15 – Ciudad Oculta – C.A.B.A.

*“La escuela de mi barrio”*



hermanos de Bolivia, Paraguay y Perú. Dando así a una cultura del pueblo muy rica, con valores bien arraigados y costumbres muy fuertes.

Para todas estas familias y para nosotros como Iglesia también, sigue siendo la Educación uno de los pilares más fuertes de la sociedad y se convierte de esta forma en uno de los principales objetivos para sus hijos porque sienten (con sentimiento con sabor a realidad) que “sin educación no son nadie” o que, pudiendo hacer estudiar a sus hijos, no tendrás estos que pasar todos las grandes luchas que ellos han padecido.

- Descripción del proyecto planificado: ¿De que se trata?; ¿fin o fines que persigue el proyecto?; ¿medidas proyectadas para alcanzar los objetivos perseguidos?; ¿recursos humanos y medios técnicos previstos para la realización del proyecto?

## ¿POR QUÉ UNA ESCUELA EN EL BARRIO? FUNDAMENTOS

La escucha atenta que queremos tener de los vecinos nos llevo a planear en todo nuestro barrio un trabajo enfocado en la **prevención** de la violencia, las adicciones y la pobreza, en la mera **inclusión** como parte de un proyecto que no sólo educa sino que **incluye educando** y en la **atención** de los que ya sufren el flagelo de la droga, el alcohol, la violencia y la exclusión.

Con este marco amplio, con esta mirada más abierta de las necesidades del barrio es que decidimos comenzar a pensar, a soñar con una escuela que pudieran tener por si mismo diversos fines.

La primer motivación fue la demanda constante de vacantes, reclamo escuchado durante mucho tiempo y que aún hoy seguimos escuchando. Creemos que lo que ofrecemos es una pequeña ayuda para una gran necesidad de **incluir** más chicos en el proceso educativo. De esta forma, las madres y padres de los niños y niñas pueden dedicarse a su trabajo o tal vez a salir en búsqueda del mismo.

La **situación socio-económica** de las familias a las que la escuela está destinada es de suma **vulnerabilidad**. Familias de clase baja con alto riesgo de quedar en la exclusión definitiva frente a cualquier pequeño ajuste económico.

Desde la escuela queremos acompañar a esta población, queremos privilegiar a las madres solteras que crían solas a sus hijos, a las madres víctimas de la violencia familiar, a los chicos con discapacidad que no son recibidos en otras escuelas y a las familias extranjeras que llegan a nuestro país sin ningún tipo de amparo, quedando muchas veces a merced de la indigencia.

Como segundo objetivo, no menos importante, creemos que la **prevención e inclusión** comienzan desde la más temprana edad.



# ESCUELA NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN

Proyecto Escuela de nivel Primario  
Villa 15 – Ciudad Oculta – C.A.B.A.  
“La escuela de mi barrio”



Prevenir no significa *hablar* de la droga o el alcohol. *Prevenir*, en el sentido amplio de la palabra, nos permite **jugar, generar espacios sanos, contener, acompañar, cuidar... EDUCAR**. En este sentido, la escuela es un momento ideal para comenzar la tarea de prevención que llevamos adelante en toda nuestra Parroquia.

Incluir es contar con mayores posibilidades para que las familias tengan mayores herramientas para sacar adelante a sus hijos. Es tener un lugar positivo de referencia, donde pertenecer, es crear vínculos sanos duraderos y así construir una gran familia que sostiene, celebra y acompaña.

El brindar este espacio sano, con docentes capacitadas, auxiliares, trabajadores... todos dedicados a estar con los niños, pero dispuestos a acompañar **a toda la familia** es lo que nos identificará en el trato y en el estilo que queremos dejar marcado en el corazón de los niños y sus familias.

Consideramos que la educación es una de las principales herramientas de crecimiento humano y progreso para nuestra gente y por eso proponemos abrir, Dios mediante, la primera escuela primaria en el barrio.

## LA OBRA COMPLETA

Mediante la inclusión de los trabajadores del barrio, esta etapa consta de la construcción del edificio propiamente dicho. Construcción llevada adelante por la parroquia. Una construcción estratégicamente diseñada para lograr los objetivos detallados arriba sobre una escuela integral, espaciosa, dinámica.

El edificio contará con 14 aulas para dictar clases (A y B de 1° a 7° grado). Aulas de aproximadamente 4 metros x 4 (16m<sup>2</sup>) cada una. Aulas distribuidas en dos plantas (planta Baja y planta Alta).

También contará con otro sector destinado a la administración, como ser tres aulas para Dirección, Secretaría y Sala de maestras. Otro Sector para las modalidades especiales, como ser sala de informática, música, biblioteca y capilla interna.

Un SUM de aproximadamente 8 x 4 para eventuales actos o educación física.

En el centro de la escuela el gran patio, multicancha. Con un poco menos de la mitad de tinglado, para disponer de un patio con luz natural.

Baños según las normativas de Escuelas Seguras, lo mismo que ancho de pasillos y escaleras.



# ESCUELA NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN

Proyecto Escuela de nivel Primario  
Villa 15 – Ciudad Oculta – C.A.B.A.  
*“La escuela de mi barrio”*



## **b.1) Los trabajadores del barrio**

Como es sabido, en nuestro barrio y en muchos otros de la ciudad con similares características, se hallan tal vez los mejor hombres para la tarea de la construcción, con grandes capacidades y con gran responsabilidad. Hombres trabajadores de buena ley y que sin duda ser parte de este proyecto para su propio barrio tiene connotaciones especiales.

Es por ello que pedimos a la empresa que gane la licitación se los tenga en cuenta a la hora de contratar al personal.

## **b.2) El espacio**

Para los chicos de nuestro barrio es fundamental contar con grandes espacios para las distintas actividades educativas, culturales y deportivas que la escuela proponga. El espacio es una de las grandes carencias de nuestro barrio dada la gran densidad poblacional con la que cuenta.

Es por ello la escuela tendrá que contar con un gran patio techado para una mejor calidad educativa.

## **b.3) Las aulas**

El edificio en forma de “L” contará con aulas espaciosas, con Planta Baja y Planta Alta. Teniendo en cuenta la posibilidad futura de la Escuela Secundaria.

Contará además con salas de administración y capilla interna, SUM, sala de música e informática. Y Además con las instalaciones sanitarias necesarias para su adecuado uso.

## **b.4) Docentes**

Con una articulación sana e inteligente entre el Arzobispado de Buenos Aires, la Parroquia Nuestra Señora del Carmen, la Dirección General de Educación y Gestión Privada (DEGEGP), el Ministerio de Desarrollo Social de la Ciudad de Buenos Aires será necesario un serio compromiso de todas las partes involucradas para el correcto funcionamiento de la institución y un mayor logro de los objetivos propuestos.

En esta etapa contamos con la Educación como motor impulsivo para una mayor inclusión, promoviendo a los chicos y sus familias con el fin de que tengan mayores posibilidades y así conducirlos a un futuro próximo más digno.



# ESCUELA NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN

Proyecto Escuela de nivel Primario  
Villa 15 – Ciudad Oculta – C.A.B.A.  
“La escuela de mi barrio”



## ETAPAS

### a) Primera etapa (FINALIZADA)

Hemos adquirido en uso del predio ubicado en la calle Santander 5955, que estaba a cargo de AABE (Agencia Administradora de Bienes del Estado), catastros que adjuntamos. El predio se encuentra ubicado, según los catastros, en la calle herrera 3496, entre las calles Lisandro de la Torre S/Nº, Santander S/Nº y la Avenida Argentina S/Nº, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

#### Las medidas del predio son:

Desde la calle hasta la divisoria del cuartel de bomberos (largo) 64 metros.

Desde la divisoria de la villa hasta la calle de ingreso al cuartel de bomberos (ancho) 50 metros.

Hacen un total de 3200 metros cuadrados (se adjunta resolución AABE)

### b) Segunda Etapa (FINALIZADA)

Esta etapa constó de la construcción de las dos primeras aulas, los baños de nenes, baños de nenas, baño de discapacitados, administración, sala de maestros y patio.

### c) Tercera Etapa (plazo 12 meses)

**Se trata de la construcción de cuatro aulas que serán funcionales para 2º y 3º grados completando así el primer ciclo de la Primaria (1º a 3º grado)**

El plazo de esta etapa será de 12 meses aproximadamente. Daremos comienzo a la misma en **marzo de 2017**, comenzando con el armado de la platea y la construcción de las aulas. Al mismo tiempo que se dará comienzo a la construcción del SUM.

Se adjunta al proyecto un cómputo métrico con detalles de dimensiones y costos totales de la obra y de la etapa a construir.

- Información sobre la **viabilidad** del proyecto (¿cómo va a lograr el auto sostenimiento?) y la financiación de los gastos de funcionamiento.



# ESCUELA NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN

Proyecto Escuela de nivel Primario

Villa 15 – Ciudad Oculta – C.A.B.A.

*“La escuela de mi barrio”*



## PLAN DE FINANCIACIÓN DEL PROYECTO

Para tales fines contamos con la ayuda, en primer lugar del Arzobispado de Buenos Aires, luego de particulares de buena voluntad sea a través de las campañas de donación que hemos organizado como de donaciones particulares que ya nos han permitido comenzar con la obra, que estará concluida, la etapa segunda en marzo de 2017 (con el comienzo de dos aulas de primer grado. Los 60 niños de estas dos aulas serán los egresados de las salas de 5 años del Jardín que, actualmente, funciona en la parroquia; asimismo hemos logrado el 100% del subsidio docente para lograr los sueldos correspondientes a los maestros y la ayuda del Gobierno de la Ciudad (Desarrollo Social) para el área de comedor que nos permitirá brindarles a los chicos el desayuno, almuerzo y merienda.

También las familias aportan con una cooperadora mensual para gastos de materiales didácticos y elementos de limpieza. Con todo esto, la segunda etapa estará concluida y será más del 20 % de la obra.



# ESCUELA NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN

Proyecto Escuela de nivel Primario  
Villa 15 – Ciudad Oculta – C.A.B.A.  
“La escuela de mi barrio”



## ETAPAS FUTURAS

### 4º Etapa (año 2018-2019)

Construcción de toda la planta alta de la escuela. 8 aulas, sala de música, SUM, sala de ciencias y capilla. Todavía sin plan de financiación.

### CONCLUSIÓN

Deseamos una escuela con un perfil hacia y desde los más pobres. Sabemos que pocas cosas son tan apreciadas y valoradas por los pobres como lo es una escuela católica.

Deseamos una Escuela que sea un **FARO** de luz para nuestro tan querido barrio, por sus valores educativos humanos y religiosos.

Una escuela que sea un **ESCUDO** protector para las familias más vulnerables del barrio, donde la Escuela “llegue antes” que muchos males.

Una escuela que sea **GUIA** y se ponga en marcha hacia los más desprotegidos y que sea un **REFUGIO** para los más débiles.

Una escuela que sepa **EDUCAR** el corazón del Pueblo de Dios para brindarles las mejores herramientas y **POSIBILIDADES** para la vida.

Una escuela donde **FAMILIAS, ALUMNOS** y **COMUNIDAD DOCENTE** puedan vivir la experiencia de los apóstoles de Jesús en el monte Tabor y puedan decir “Qué bien estamos aquí”.



# Censo 2010. Situación y caracterización de los asentamientos precarios en la Ciudad de Buenos Aires. Año 2010

Informe de resultados | 856



Abril de 2015



# Censo 2010. Situación y caracterización de los asentamientos precarios en la Ciudad de Buenos Aires. Año 2010

## 1. Introducción

Los censos de población, hogares y viviendas (CNPHyV) recogen información de todas las unidades habitacionales, hogares y población de una jurisdicción y de territorios específicos dentro de ella. En este sentido, los datos relevados en los operativos censales representan un insumo clave para el diagnóstico, diseño, aplicación y evaluación de políticas y programas públicos, lo cual hace que la utilidad de su uso sea reconocida en materia de política y gestión.

En el informe se describe una manifestación de la situación habitacional deficitaria presente en la Ciudad que refiere a las estrategias encontradas por parte de los sectores populares para resolver sus problemas de vivienda y que se refleja en la conformación de formas precarias de hábitat como las villas, asentamientos y Núcleos Habitacionales Transitorios (NHT)<sup>1</sup>. Existe consenso en reconocer a estos tipos de asentamientos precarios como soluciones transitorias, sin embargo su presencia en la Ciudad es cada vez más importante y su perdurabilidad en el tiempo muestra lo contrario. Los datos presentados provienen del relevamiento censal del año 2010.

En un primer apartado se presenta la evolución, en el último medio siglo, de las variables demográficas más relevantes para mensurar el crecimiento o decrecimiento de los asentamientos de tipo precario en la Ciudad, con datos relevados por los operativos censales más confiables del periodo. Asimismo, se describe la situación al año 2010 del volumen de población, hogares y viviendas habitadas, su desagregación por villa, asentamiento o NHT y la distribución territorial por comuna.

En la segunda parte se caracteriza a la población y los hogares residentes en los territorios de hábitat precario, haciendo foco en su composición demográfica y en la incidencia de distintos tipos de déficit relacionados con

la situación habitacional, educativa, ocupacional y otros, que permiten aproximarse a las condiciones de vida y a las necesidades y carencias presentes en estas áreas de la Ciudad. Para completar la caracterización se comparan los resultados obtenidos con los registrados para el resto de la Ciudad y el total de la Ciudad.

## 2. Villas, asentamientos y Núcleos Habitacionales Transitorios (NHT)

### 2.1 Evolución 1962/2010

A pesar que la población de la Ciudad de Buenos Aires se sitúa alrededor de los 3.000.000 de habitantes desde mitad del Siglo XX, el número de residentes en asentamientos con características precarias presentó una variabilidad notoria relacionada con las distintas políticas aplicadas desde el estado, los cambios en las estrategias de los sectores populares y los distintos movimientos migratorios que tuvieron a la Ciudad como destino de residencia.

En casi medio siglo (1962 - 2010) la cantidad de asentamientos precarios creció casi el 50%, la población se multiplicó por cuatro, la superficie que ocupan y la densidad de población se duplicaron, la cantidad de viviendas se multiplicaron por 3,5 y la relación de habitantes por vivienda presenta un leve crecimiento.

Sin embargo, el aumento de estos indicadores no es progresivo en todo el periodo. Los planes de erradicación de los gobiernos militares iniciados en 1966 y 1976 (que tenían como objetivo expulsar a los residentes en asentamientos precarios de la Ciudad hacia el Conurbano Bonaerense, las ciudades del interior del país o los países limítrofes) tuvieron como resultado un marcado descenso de la población, las viviendas, la densidad de las villas y cantidad de asentamientos. A partir de mediados de los 80 y principalmente desde el año 1990 la tendencia es de crecimiento continuo para todas las variables, hasta alcanzar en 2010 los valores más altos de toda la serie censal.

<sup>1</sup> El presente trabajo forma parte de una serie de informes de la Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda GCBA) que analizan la situación habitacional de la Ciudad de Buenos Aires, realizados a partir de información relevada por el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Ver Informe de resultados N°503 "Situación habitacional CABA 2010" (mayo 2012) e Informe N°619 "Calidad de ocupación de la vivienda en la Ciudad de Buenos Aires, 2010" (diciembre 2013).

**Cuadro 1** Variables demográficas seleccionadas en villas, asentamientos o Núcleos Habitacionales Transitorios. Ciudad de Buenos Aires. Años 1962, 1980, 1991, 2001 y 2010

Variables demográficas seleccionadas	1962	1980	1991	2001	2010*
Cantidad de asentamientos y villas	30	26	16	21	42
Población	42.462	34.064	52.608	107.422	170.054
Superficie (en hectáreas)	146,5	246,5	256,7	292,7	263,8
Densidad de población (hab. / km <sup>2</sup> )	28.994	13.817	20.496	36.705	64.458
Viviendas <sup>1</sup>	10.669	7.791	12.913	26.543	36.003
Habitantes por vivienda <sup>1</sup>	4,0	4,4	4,1	4,0	4,7

\*Dato provisorio.

<sup>1</sup>Para 2001 son hogares. Para 2010 viviendas habitadas con moradores presentes.

**Fuente:** Censo 1962. Villas de Emergencias. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección de Estadística. Boletín N° 3. Año 1. Comisión Municipal de la Vivienda. Año 1980. Censo Nacional de Población y Vivienda 1991. Censo Nacional de Hogares, Población y Viviendas 2001. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

**Villa:** asentamiento poblacional no planificado, de trazado irregular, surgido de la ocupación ilegal de terrenos fiscales, cuyas viviendas originalmente de materiales de desecho son mejoradas a lo largo del tiempo por sus habitantes y van incorporando servicios públicos y equipamiento comunitario por la acción del Estado, y/o de instituciones de la sociedad civil. Las villas de la CABA se encuentran, en su mayoría, en proyecto de urbanización e incorporación a la trama urbana y poseen saneamiento básico (provisión de agua potable, disposición de excretas y de residuos), sin las condiciones y calidad del servicio del resto de la ciudad.

**Asentamiento:** grupo de personas asentadas irregularmente sobre predios estatales o privados que no pueden ser urbanizados, ni destinados a un uso residencial. Se localizan, en su mayoría, debajo de un puente, a la vera de las vías del ferrocarril, en una plaza pública, en un predio baldío, en terrenos inundables, etc. Las construcciones son muy precarias y no cuentan con servicios urbanos. Las condiciones habitacionales son, de hecho, de absoluta transitoriedad.

**Núcleo Habitacional Transitorio (NHT):** conjunto de viviendas multifamiliares que surgen para dar una solución habitacional transitoria a los habitantes de las villas, mientras se edifican los departamentos o casas definitivas que se adjudicarán en propiedad. Si bien surgieron para dar respuestas transitorias, algunos terminaron siendo emplazamientos definitivos, de condiciones muy precarias para los hogares que residen en ellos.

## 2.2 Situación al año 2010

Más de 36.000 de las viviendas que se encontraban habitadas con personas presentes el día del CNPhyV 2010 están localizadas en villas, asentamientos o NHT. En esas viviendas se relevaron más de 50.000 hogares y 170.000 personas (Cuadro 2).

En términos porcentuales las viviendas representan el 3,3%, los hogares el 4,4% y las personas el 6,0% del total de los registrados en la Ciudad de Buenos Aires. La diferencia en el peso de las distintas unidades se explica por la alta relación de hogares por vivienda (1,39) y de personas por hogar (3,39) en villas, asentamientos y NHT, muy superiores a los niveles registrados en el total de la Ciudad (1,06 hogares por vivienda y 2,46 personas por hogar).

**Cuadro 2** Viviendas habitadas con moradores presentes, hogares y población en viviendas particulares. Total de la Ciudad de Buenos Aires y villas, asentamientos o Núcleos Habitacionales Transitorios. Año 2010

	Viviendas habitadas	Hogares	Población
<b>Total Ciudad</b>	<b>1.082.998</b>	<b>1.150.134</b>	<b>2.827.535</b>
Villas, asentamientos o NHT <sup>1</sup>	36.003	50.157	170.054
% en Villas, asentamientos o NHT	3,3	4,4	6,0

<sup>1</sup> Incluye viviendas habitadas con moradores presentes, hogares y población en radios censales en los que la totalidad, la mitad o más de la mitad de las viviendas pertenecen a una villa, asentamiento o NHT. Excluye hogares y población en situación de calle.

**Fuente:** Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda GCBA) sobre la base de datos de INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, procesado con Redatam+SP.

Existen marcadas diferencias en las dimensiones de los asentamientos precarios de la Ciudad (Cuadro 3). Los mismos pueden ir de pequeños asentamientos que reúnen poco más de 100 viviendas o menos de 1.000 personas a grandes aglomeraciones que representan verdaderos barrios dentro de la Ciudad que alcanzan los 30.000 residentes y se acercan a los 10.000 hogares, donde sus habitantes pueden desarrollar toda su vida social y de consumo sin necesidad de traspasar los límites de la villa.

Las villas más pobladas son la Villa 21-24 (Barracas), la Villa 31 y 31 bis (Retiro), la Villa 1-11-14 (Bajo Flores), la Villa 20 (Lugano) y la Villa 15 (Ciudad Oculta, incluye el asentamiento San Pablo y en NHT del Trabajo). Estas cinco villas concentran cerca del 75% de las viviendas, hogares y población en asentamientos precarios de la Ciudad. (Ver Mapa 1).

**Cuadro 3** Viviendas habitadas con moradores presentes, hogares y población en radios con presencia de villas, asentamientos o Núcleos Habitacionales Transitorios por asentamiento precario. Ciudad de Buenos Aires. Año 2010

Asentamiento precario	Viviendas habitadas	Hogares	Población
<b>Total</b>	<b>36.003</b>	<b>50.157</b>	<b>170.054</b>
Villa 31 y 31 bis	6.956	8.904	27.013
Asentamiento Rodrigo Bueno <sup>1</sup>	561	659	1.960
Asentamiento Saldías y Asentamiento Parque <sup>1</sup>	119	133	518
Villa 26	230	269	885
Villa 21-24	7.455	9.127	31.018
Asentamiento el Pueblito y Asentamiento Mar Dulce <sup>1</sup>	260	463	1.495
Asentamiento Lamadrid y Asentamiento El Triángulo <sup>1</sup>	241	459	1.520
NHT Zavaleta	306	601	2.227
Villa 1_11_14	4.748	7.949	26.295
Villa 13 bis <sup>1</sup>	171	274	878
Villa 3	1.506	2.625	9.914
Villa 15, Asentamiento San Pablo y NHT del Trabajo <sup>1</sup>	3.708	4.820	16.937
Villa 19 y Asentamiento María Auxiliadora, Bermejo y Barrio Obrero	1.090	1.594	5.604
Villa 20 <sup>1</sup>	4.297	6.307	22.563
Asentamiento Scapino <sup>1</sup>	428	517	1.625
Villa Calacita	260	519	1.722
Villa Piletones	948	1.507	5.225
Villa 6 <sup>1</sup>	1.853	2.382	9.300
Asentamiento Biarritz y Espinosa y Asentamiento La Carbonilla <sup>1</sup>	281	321	1.031
Asentamiento Paredon Lacroze y Asentamiento Fraga <sup>1</sup>	585	727	2.324

<sup>1</sup>Incluye viviendas habitadas con moradores presentes, hogares y población en radios censales en los que la totalidad, la mitad o más de la mitad de las viviendas pertenecen a una villa, asentamiento o NHT. Dato provisorio.

**Nota:** excluye los asentamientos Bartolomé Mitre, Agustín Magaldi, Pedro Luján (Bosh), Yerbal, Hubac, Los Pinos, Portela, Honduras, Charlone y Warnes y Newbery, y las villas 16 y 17, ubicados en radios en los que menos de la mitad de las viviendas pertenecen a una villa, asentamiento o NHT. Excluye hogares y población en situación de calle.

**Fuente:** Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda GCBA) sobre la base de datos de INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, procesado con Redatam+SP.

### 2.3 Villas, asentamientos y NHT según comuna

El Censo 2010 relevó 14 villas, 26 asentamientos y 2 NHT en el territorio de la Ciudad localizados en 10 de las 15 comunas. Las Comunas 4 y 8, ubicadas en el sur de la Ciudad, concentran la mayoría (26) de los asentamientos precarios. Más del 92% de las viviendas habitadas, hogares y población en villas, asentamientos y NHT se encuentran en 4 comunas (8, 4, 1 y 7). Sólo la Comuna 8 reúne alrededor del 35% de cada uno de los universos en asentamientos de tipo precario.

Por otro lado, la población en villa representa el 34% del total de residentes en la Comuna 8, el 17,2% en la Comuna 4, el 15,3% en la Comuna 1 y el 12,5% en la Comuna 7.

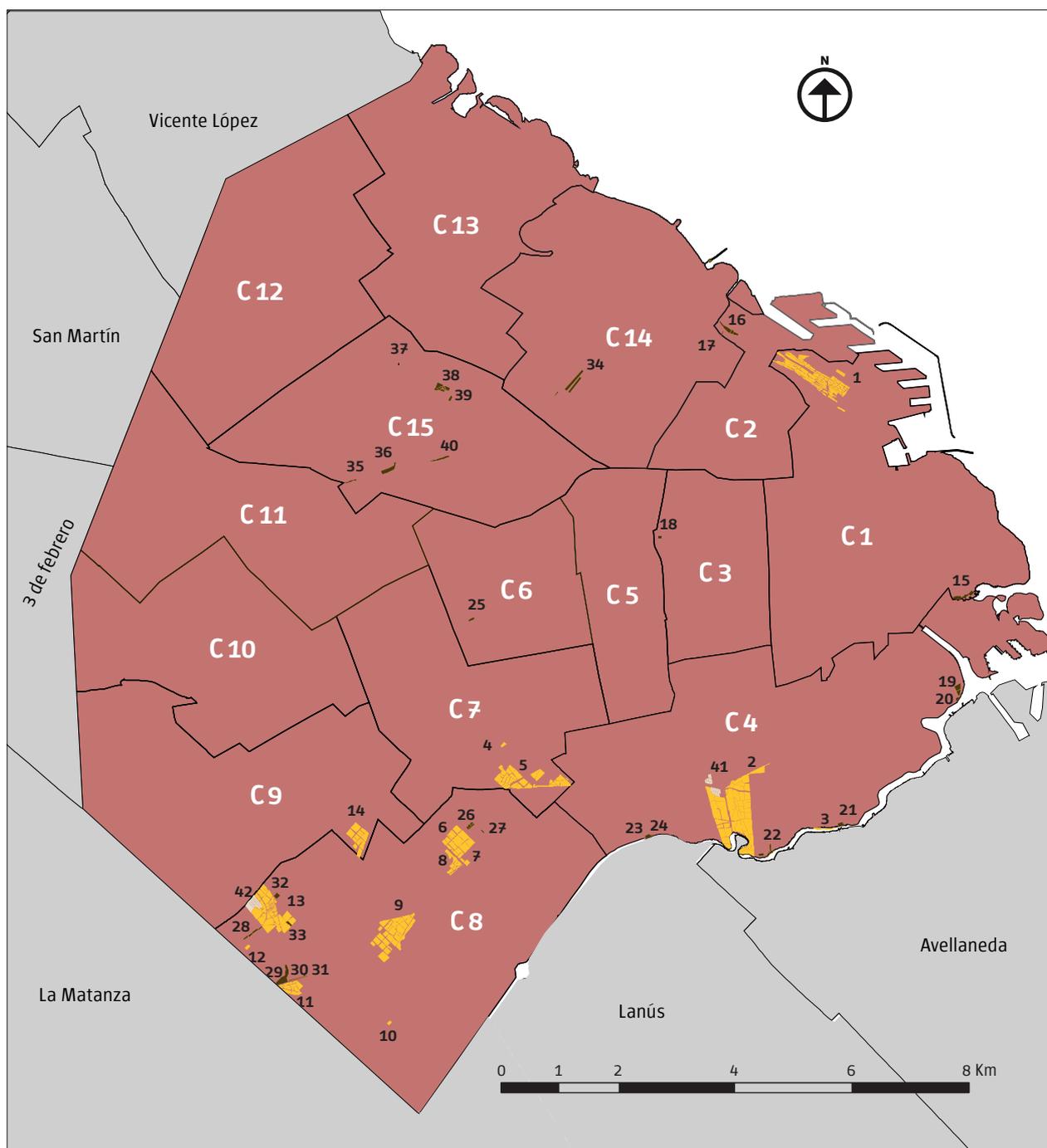
**Cuadro 4** Villas, asentamientos o Núcleos Habitacionales Transitorios, viviendas habitadas con moradores presentes, hogares y población por comuna. Ciudad de Buenos Aires. Año 2010

Comuna	Villas, asentamientos o NHT	Viviendas habitadas	Hogares	Población
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>36.003</b>	<b>50.157</b>	<b>170.054</b>
1	2	7.517	9.563	28.973
2	2	119	133	518
4	9	8.492	10.919	37.145
7	2	4.919	8.223	27.173
8	17	12.237	17.889	63.590
9	1	1.853	2.382	9.300
15	6	866	1.048	3.355
Otras <sup>1</sup>	3	///	///	///

<sup>1</sup>Incluye tres comunas (3, 6 y 14) en las que se relevaron asentamientos localizados en radios en los que menos de la mitad de las viviendas pertenecen a un asentamiento. **Nota:** incluye viviendas habitadas con moradores presentes, hogares y población en radios censales en los que la totalidad, la mitad o más de la mitad de las viviendas pertenecen a una villa, asentamiento o NHT. Excluye los asentamientos Bartolomé Mitre, Agustín Magaldi, Pedro Luján (Bosh), Yermal, Hubac, Los Pinos, Portela, Honduras, Charlone y Warnes y Newbery, y las villas 16 y 17, ubicados en radios en los que menos de la mitad de las viviendas pertenecen a una villa, asentamiento o NHT. Excluye hogares y población en situación de calle.

**Fuente:** Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda GCBA) sobre la base de datos de INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, procesado con Redatam+SP.

El Mapa 1 muestra con mayor claridad la distribución desigual de las villas, asentamientos y NHT en el territorio de la Ciudad. Exceptuando las Villas 31 y 31 bis ubicadas en la Comuna 1 y varios asentamientos de pequeñas dimensiones pero de rápido crecimiento en la Comuna 15, la mayoría de las áreas precarias están localizadas en el sur de la Ciudad, principalmente en las Comunas 4 y 8 y en menor medida en las Comunas 7 y 9.



<span style="display: inline-block; width: 10px; height: 10px; background-color: #FFD700; border: 1px solid black;"></span> Villa	<span style="display: inline-block; width: 10px; height: 10px; background-color: #8B4513; border: 1px solid black;"></span> Asentamiento	<span style="display: inline-block; width: 10px; height: 10px; background-color: #D2B48C; border: 1px solid black;"></span> NHT
1. Villa 31 y 31 bis	15. Rodrigo Bueno	41. Zavaleta
2. Villa 21-24	16. Saldías	42. Av. del Trabajo
3. Villa 26	17. Parque	
4. Villa 13 bis	18. Bartolomé Mitre	
5. Villa 1-11-14	19. El triángulo	
6. Villa 3	20. Lamadrid	
7. Villa Calacita	21. Pedro Luján (Bosch)	
8. Villa Piletones	22. Magaldí	
9. Villa 20	23. El Pueblito	
10. Villa 16	24. Mar Dulce	
11. Villa 19	25. Yerbal	
12. Villa 17	26. Los Pinos	
13. Villa 15	27. Portela	
14. Villa 6	28. Scapino	
	29. Bermejo 1 y 2	
	30. María Auxiliadora	
	31. B. Obrero	
	32. Hubac	
	33. San Pablo	
	34. Honduras <sup>1</sup>	
	35. Biarritz	
	36. La Carbonilla	
	37. Charlone	
	38. Fraga	
	39. Paredón Lacroze	
	40. Warnes y Newbery	

<sup>1</sup>Las familias recibieron un subsidio y el asentamiento dejó de existir a fines de noviembre 2010.

Fuente: Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda GCBA) sobre la base de datos de INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

### 3. Caracterización de los hogares y población en asentamientos precarios

A continuación se caracteriza a los hogares y la población de las villas, asentamientos y NHT de la Ciudad teniendo en cuenta cuatro dimensiones de análisis: la situación habitacional y características sociodemográficas de los hogares; y la composición demográfica y caracterización sociodemográfica de la población. Con este fin se utilizan una serie de indicadores que muestran la incidencia de distintas situaciones de déficit que, al ser comparados con los resultados obtenidos para el total y el resto de la Ciudad, permiten identificar las particularidades de los hogares y población que reside en asentamientos de tipo precario. A la vez, se presenta el porcentaje que representan los hogares y población que habitan en los asentamientos precarios para cada tipo de déficit en el total de la Ciudad. De esta manera es posible advertir si la carencia está focalizada en estos territorios o si es un fenómeno que se distribuye de forma similar en toda la Ciudad.

#### 3.1 Características habitacionales de los hogares

En el ámbito de la vivienda, los operativos censales son los únicos que recogen información sobre aspectos clave de todas las unidades habitacionales de una jurisdicción. La selección de las variables analizadas en este informe se basa en el principio que considera al acceso a una vivienda adecuada como un derecho básico de los hogares y la población. Tal como señala Yujnovsky (1984) “La vivienda constituye una de las necesidades primordiales del hombre y de la familia, por lo que toda sociedad debe asegurarla para su población, así como debe hacer con la alimentación y la salud o la educación”. “La misma debe satisfacer las necesidades de albergue, protección y desarrollo personal del grupo que lo habita, en las condiciones medias de desarrollo social, industrial y tecnológico vigente en una sociedad” (Secretaría de Desarrollo Social, 2003: 3).

En el Cuadro 5 se observa que el déficit más frecuente entre los hogares en villa es residir en viviendas que requieren de algún tipo de mejora en la calidad de los materiales con que están construidas para ser consideradas aceptables (el 73,5%). El 36,1% son hogares con hacinamiento leve (entre 2 y 3 personas por cuarto), casi el 28% de hogares no tienen un sistema de descarga del inodoro adecuado y cerca del 14% no tienen provisión de agua dentro de la vivienda. Más del 44% de los hogares sufren, por lo menos, un déficit de servicios. Las carencias con menor presencia en los asentamientos precarios son la falta de servicio de agua de red pública, la tenencia de baño o letrina y la residencia en viviendas con materiales irrecuperables (2,4%; 3,8% y 3,9% de los hogares respectivamente).

Para todas las variables que dan cuenta del déficit habitacional, los hogares residentes en villas, asentamientos y NHT presentan porcentajes superiores respecto a lo registrado para el resto de la Ciudad. Así, el porcentaje que tiene, por lo menos, un déficit de servicios es casi 15 veces mayor que en el resto de la Ciudad (44% y 3%, respectivamente). Las diferencias más notables corresponden a los hogares que no tienen botón, cadena o mochila para limpieza del inodoro y a los que habitan en viviendas consideradas irrecuperables por la calidad de sus materiales que multiplican por 77 y por 34 veces a lo observado en el resto de la Ciudad.

A la vez, a pesar de representar el 4,4% de los hogares de la Ciudad, los hogares en villas, asentamientos y NHT concentran entre el 15% y el 78% de los déficit habitacionales. Esto implica que el 78% de hogares de la Ciudad que no tienen descarga adecuada para la limpieza del inodoro y más de la mitad de los que no tienen cloacas se encuentran en asentamientos, villas o NHT. El 40% de los que tienen por lo menos un déficit de servicios residen en algún asentamiento de tipo precario. También están localizados en estos territorios más del 60% de los hogares en viviendas irrecuperables por su materialidad y más de un tercio de los que viven en situación de hacinamiento crítico.

**Cuadro 5** Hogares y porcentaje de hogares por tipo de déficit habitacional seleccionado. Ciudad de Buenos Aires, Asentamientos precarios y Resto de la Ciudad. Año 2010

Tipo de déficit habitacional seleccionado	Total Ciudad		Asentamientos precarios		Resto de la Ciudad		% de hogares en asentamientos precarios sobre el total de hogares de CABA
	Hogares	%	Hogares	%	Hogares	%	
<b>Total de hogares</b>	<b>1.150.134</b>	<b>100,0</b>	<b>50.157</b>	<b>100,0</b>	<b>1.099.977</b>	<b>100,0</b>	<b>4,4</b>
No tiene cañería dentro de la vivienda	25.520	2,2	6.896	13,7	18.624	1,7	27,0
No tiene agua de Red pública	4.651	0,4	1.221	2,4	3.430	0,3	26,3
No tiene baño / letrina	9.925	0,9	1.909	3,8	8.016	0,7	19,2
No tiene botón, cadena o mochila para limpieza del inodoro	17.981	1,6	14.015	27,9	3.966	0,4	77,9
No tiene desagüe a Red pública (cloaca)	11.289	1,0	5.750	11,5	5.539	0,5	50,9
<b>Con déficit de servicios<sup>1</sup></b>	<b>55.368</b>	<b>4,8</b>	<b>22.193</b>	<b>44,2</b>	<b>33.175</b>	<b>3,0</b>	<b>40,1</b>
En vivienda con calidad de materiales recuperables	157.459	13,7	36.868	73,5	120.591	11,0	23,4
En vivienda con calidad de materiales irrecuperables	3.197	0,3	1.936	3,9	1.261	0,1	60,6
Hacinamiento leve	99.254	8,6	18.127	36,1	81.127	7,4	18,3
Hacinamiento crítico	17.639	1,5	6.058	12,1	11.581	1,1	34,3
Tipo de vivienda precaria	51.479	4,5	7.679	15,3	43.800	4,0	14,9

<sup>1</sup> Incluye a los hogares con, por lo menos, uno de los siguientes déficit: no tienen cañería dentro de la vivienda, no tienen agua de red pública, no tienen baño / letrina, no tienen botón, cadena o mochila para limpieza del inodoro y/o no tienen desagüe a Red pública (cloaca).

**Nota:** excluye hogares en situación de calle.

**Fuente:** Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda GCBA) sobre la base de datos de INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, procesado con Redatam+SP.

### 3.2 Características sociodemográficas de los hogares

Los hogares en villas, asentamientos y NHT presentan características sociodemográficas particulares que los diferencian del resto de los hogares de la Ciudad (Cuadro 6). Según el Censo 2010, en estos territorios, casi el 4% de los jefes de hogar están desocupados y 7 de cada 10 no completaron el secundario. A la vez, más de un cuarto de los hogares no tiene cubierta las necesidades básicas y casi el 80% no tiene computadora.

se multiplica por 2,6; el peso de los hogares con NBI es más de 5,4 veces mayor y el de los hogares sin computadora casi 3 veces más.

Asimismo, en las villas, asentamiento y NHT se concentran el 9% de los hogares con jefe desocupados, el 10,7% de los que no completaron el secundario, casi el 20% de los hogares con NBI y el 11% que no tienen computadora.

Comparado con el Resto de la Ciudad, el porcentaje de jefes desocupados en asentamientos precarios es más del doble; la proporción de jefes con secundario incompleto

**Cuadro 6** Hogares y porcentaje de hogares por característica sociodemográfica seleccionada. Ciudad de Buenos Aires, Asentamientos precarios y Resto de la Ciudad. Año 2010

Característica sociodemográfica seleccionada	Total Ciudad		Asentamientos precarios		Resto de la Ciudad		% de hogares en asentamientos precarios sobre el total de hogares de CABA
	Hogares	%	Hogares	%	Hogares	%	
<b>Total de hogares</b>	<b>1.150.134</b>	<b>100,0</b>	<b>50.157</b>	<b>100,0</b>	<b>1.099.977</b>	<b>100,0</b>	<b>4,4</b>
Hogares con jefe desocupado	21.826	1,9	1.966	3,9	19.860	1,8	9,0
Hogares con jefe con hasta secundario incompleto	332.403	28,9	35.658	71,1	296.745	27,0	10,7
Hogares con NBI	68.776	6,0	13.652	27,2	55.124	5,0	19,8
Hogares sin computadora	360.989	31,4	39.301	78,4	321.688	29,2	10,9

**Nota:** excluye hogares en situación de calle.

**Fuente:** Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda GCBA) sobre la base de datos de INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, procesado con Redatam+SP.

### 3.3 Composición demográfica de la población

La población residente en los asentamientos precarios de la Ciudad muestra una composición demográfica claramente diferente a la observada en el resto del territorio porteño. Según queda expresado en el Cuadro 7, en las villas, asentamientos y NHT la cantidad de hombres y mujeres es muy similar; de la misma manera se distribuye la población nacida en Argentina y en otro país. La cantidad de menores de 15 años multiplica por 15 a la de 65 años y más. A la vez, cada hogar está compuesto por un promedio de 3,6 personas y cada vivienda alberga a 4,7 habitantes.

Al compararlo con el resto de la Ciudad, la población en villas, asentamientos y NHT presenta un equilibrio mayor entre los dos sexos, es más joven y muestra una proporción mucho más alta de extranjeros. El promedio de personas por hogar es 45% mayor y el de personas por vivienda casi el doble. De esto resulta que, como datos más relevantes, el 11,5% de los menores de 15 años y el 21,2% de extranjeros relevados por el Censo 2010 en la Ciudad de Buenos Aires reside en asentamientos precarios. En contraposición, el 0,8% de adultos mayores y el 3,6% de personas nacidas en Argentina habita en estas áreas.

**Cuadro 7** Población y porcentaje de población por variable demográfica seleccionada. Ciudad de Buenos Aires, Asentamientos precarios y Resto de la Ciudad. Año 2010

Variable demográfica seleccionada	Total Ciudad		Asentamientos precarios		Resto de la Ciudad		% de hogares en asentamientos precarios sobre el total de hogares de CABA	
	Población	%	Población	%	Población	%		
<b>Total de población</b>	<b>2.890.151</b>	<b>100,0</b>	<b>170.215</b>	<b>100,0</b>	<b>2.719.936</b>	<b>100,0</b>	<b>5,9</b>	
Sexo	Varón	1.329.681	46,0	84.532	49,7	1.245.149	45,8	6,4
	Mujer	1.560.470	54,0	85.683	50,3	1.474.787	54,2	5,5
Grupo de edad (años)	0-14	472.511	16,3	54.467	32,0	418.044	15,4	11,5
	15-64	1.943.569	67,2	112.154	65,9	1.831.415	67,3	5,8
	65 y más	474.071	16,4	3.594	2,1	470.477	17,3	0,8
País de nacimiento	Argentina	2.508.373	86,8	89.141	52,4	2.419.232	88,9	3,6
	Otro país	381.778	13,2	81.074	47,6	300.704	11,1	21,2
Personas por hogar	///	2,5	///	3,6	///	2,5	///	
Personas por vivienda	///	2,7	///	4,7	///	2,6	///	

**Nota:** incluye población en situación de calle.

**Fuente:** Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda GCBA) sobre la base de datos de INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, procesado con Redatam+SP.

### 3.4 Características sociodemográficas de la población

Por último, los datos relevados por el Censo 2010 permiten contar con información útil para analizar las características sociodemográficas de la población que vive en villas, asentamientos y NHT y compararlas con las del resto de la Ciudad. El Cuadro 8 presenta datos que refieren a las condiciones educativas, ocupacionales, tenencia de equipamiento informático y población con NBI.

Se observa que en los asentamientos precarios casi el 2% de la población es analfabeta, más del 30% de los niños de 3 a 5 años no asiste a un establecimiento educativo formal, situación que alcanza al 14,8% de los adolescentes en edad estimada de asistencia al nivel secundario (13 a 17 años) y trepa a 77,8 en la población entre 18 y 24 años. A la vez, 7 de cada 10 personas de 25 años y más no llegaron a completar el nivel secundario. Por otra parte, casi el 5% de la población de 14 años y más busca trabajo y no lo consigue, más de la mitad de los mayores de 2 años no utiliza computadora y el 30% vive en situación de NBI.

Todos éstos indicadores que dan cuenta de déficit presentan porcentajes más altos para la población residente en villas, asentamientos y NHT que para la que habita en el resto del territorio porteño. Las diferencias más notorias se aprecian en la población de 3 años y más que nunca asistió a establecimiento educativo formal y en el porcentaje de población en hogares con NBI. En ambos casos la incidencia de la población con déficit multiplica por 5,4 a la del resto de la Ciudad. En el otro extremo, el nivel de desocupación de la población de 14 años y más es superior en 1,6 veces en los asentamientos de tipo precario, siendo el indicador que presenta menor diferencia relativa.

Al analizar lo que representa cada situación deficitaria en las villas, asentamientos y NHT en el total de la población de la Ciudad se observa que casi el 31% de los niños de nivel inicial (3 a 5 años) que no asiste a un establecimiento de educación formal, casi el 26% de los que padecen NBI y el 24,5% de los que nunca asistieron a la educación formal reside en estas áreas precarias.

**Cuadro 8** Población, población con déficit y porcentaje de población con déficit por variable sociodemográfica seleccionada. Ciudad de Buenos Aires, Asentamientos precarios y Resto de la Ciudad. Año 2010

Característica sociodemográfica seleccionada	Total Ciudad			Asentamientos precarios		
	Población	Población con déficit	%	Población	Población con déficit	%
Población de 10 años y más analfabeta	2.568.141	12.403	0,5	132.052	2.437	1,8
Población de 3 años y más que nunca asistió a establecimiento educativo formal	2.787.961	28.849	1,0	156.955	7.070	4,5
Población de 3 a 5 años que no asiste a establecimiento educativo formal	95.786	11.554	12,1	11.316	3.569	31,5
Población de 6 a 12 años que no asiste a establecimiento educativo formal	214.422	1.775	0,8	23.395	409	1,7
Población de 13 a 17 años que no asiste a establecimiento educativo formal	152.634	10.317	6,8	15.861	2.341	14,8
Población de 18 a 24 años que no asiste a establecimiento educativo formal	303.285	138.150	45,6	28.001	21.647	77,3
Población de 25 años y más con hasta secundario incompleto <sup>1</sup>	2.021.834	599.316	29,6	78.382	55.591	70,9
Población de 14 años y más desocupada <sup>2</sup>	2.390.725	74.184	3,1	119.025	5.859	4,9
Población de 3 años y más que no utiliza computadora <sup>2</sup>	2.727.786	711.103	26,1	156.794	86.651	55,3
Población con NBI <sup>2</sup>	2.827.535	198.114	7,0	169.922	51.084	30,1

Continúa

**Cuadro 8** Conclusión

Característica sociodemográfica seleccionada	Resto de la Ciudad			% de población en asentamientos precarios sobre el total de población CABA con déficit
	Población	Población con déficit	%	
Población de 10 años y más analfabeta	2.436.089	9.966	0,4	19,6
Población de 3 años y más que nunca asistió a establecimiento educativo formal	2.631.006	21.779	0,8	24,5
Población de 3 a 5 años que no asiste a establecimiento educativo formal	84.470	7.985	9,5	30,9
Población de 6 a 12 años que no asiste a establecimiento educativo formal	191.027	1.366	0,7	23,0
Población de 13 a 17 años que no asiste a establecimiento educativo formal	136.773	7.976	5,8	22,7
Población de 18 a 24 años que no asiste a establecimiento educativo formal	275.284	116.503	42,3	15,7
Población de 25 años y más con hasta secundario incompleto <sup>1</sup>	1.943.452	543.725	28,0	9,3
Población de 14 años y más desocupada <sup>2</sup>	2.271.700	68.325	3,0	7,9
Población de 3 años y más que no utiliza computadora <sup>2</sup>	2.570.992	624.452	24,3	12,2
Población con NBI <sup>2</sup>	2.657.613	147.030	5,5	25,8

<sup>1</sup> Incluye a los que nunca asistieron y a los que asistieron o asisten a educación especial.

<sup>2</sup> Excluye población en viviendas colectivas.

**Fuente:** Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda GCBA) sobre la base de datos de INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, procesado con Redatam+SP.

## Bibliografía

Arriagada Luco, Camilo (2003). *“América Latina: información y herramientas sociodemográficas para analizar y atender el déficit habitacional”*, Serie Población y Desarrollo N°45, CEPAL, Chile.

Cravino, María Cristina (2006). *“Las villas de la ciudad. Mercado e informalidad urbana”*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires.

Lira, L.F. (1976). *“Introducción al estudio de la familia y el hogar”*, en *La familia como unidad de estudio demográfico*, CELADE, San José, Costa Rica.

Secretaría de Desarrollo Social GCBA (2003). Informe de Situación Social de la Ciudad de Buenos Aires N° 2. *“La cuestión habitacional en la Ciudad de Buenos Aires y las características de la pobreza estructural”*. Ciudad de Buenos Aires.

Yujnovsky, Oscar (1984). Claves políticas del problema habitacional argentino 1955-1981. Grupo Editor Latinoamericano. Ciudad de Buenos Aires.

También es posible acceder a información estadística sobre la Ciudad de Buenos Aires en [www.estadistica.buenosaires.gob.ar](http://www.estadistica.buenosaires.gob.ar)

Para consultas diríjase al Departamento Documentación y Atención al Usuario a [cdocumentacion@estadisticaciudad.gob.ar](mailto:cdocumentacion@estadisticaciudad.gob.ar)



[estadisticaba](https://www.facebook.com/estadisticaba)



[@estadisticaba](https://twitter.com/estadisticaba)

# Tu Comuna en cifras

8

- Villa Lugano • Villa Riachuelo •
- Villa Soldati •

Conocé los principales datos  
e indicadores sociodemográficos  
y educativos de esta comuna  
y su relación con los del total  
de la Ciudad

Edición 2018



Buenos Aires Ciudad



Vamos Buenos Aires

**Gobierno de la Ciudad Autónoma  
de Buenos Aires**

**Jefe de Gobierno**  
Horacio Rodríguez Larreta

**Ministra de Educación e Innovación**  
Soledad Acuña

**Jefe de Gabinete**  
Luis Bullrich

**Directora Ejecutiva de la Unidad  
de Evaluación Integral de la Calidad  
y Equidad Educativa**  
Tamara Vinacur

**Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa**

**Coordinadora General de Información  
y Estadística Educativa**  
Florencia Sourrouille

**Elaboración: Equipo Indicadores Socioeducativos**  
Sonia Susini (coordinación)  
Melina Con  
Julián Falcone  
Lina Lara  
Jimena Macció

---

Los indicadores educativos están referidos a las escuelas dependientes del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad y se elaboran con datos del Relevamiento Anual de Establecimientos Educativos que lleva adelante la UEICEE. Para el resto de la información presentada se utilizó como fuente a la Encuesta Anual de Hogares de la Dirección de Estadística y Censos del GCABA y proyecciones de población del INDEC. En esta oportunidad, se brinda información correspondiente al año 2017.

---

## Contexto

### Características sociodemográficas de la Comuna 8

En esta comuna reside el **7,4%** de la población total de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Aproximadamente **3 de cada 10 habitantes (28,8%)** se encuentran en edad escolar (entre 3 y 17 años de edad).



**3 de cada 10 personas** tienen entre 3 y 17 años de edad

Indicador	Comuna	CABA
Población total	226.649	3.063.728
% de población de 3 a 17 años	28,8%	19,5%

Fuente: UEICEE sobre la base de INDEC. Proyecciones elaboradas en base a resultados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

Asimismo, **4 de cada 10** personas de entre 3 y 17 años residen en villas o asentamientos precarios. Este valor casi triplica el porcentaje total de la Ciudad. Por otro lado, más de la mitad de los niños y adolescentes en este rango de edad se atienden de manera exclusiva en el sistema público de salud.

Indicador	Comuna	CABA
% de población de 3 a 17 años residente en villas o asentamientos precarios	39,3%	13,7%
% de población de 3 a 17 años con cobertura pública de salud exclusivamente	55,4%	27,0%

Fuente: Dirección General de Estadística y Censos sobre la base de la EAH 2017.

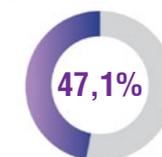
Los hogares de la comuna con al menos un niño o joven de entre 3 y 17 años de edad acceden a un Ingreso Per Cápita Familiar (IPCF) promedio de **\$ 5.398**. De ellos, el **51%** se encuentra en situación de pobreza.

La tasa de desocupación en la comuna (**13,7%**) duplica el valor observado para el total de la Ciudad (**7,2%**).

Indicador	Comuna	CABA
% de hogares con población de 3 a 17 años de edad en situación de pobreza	51,0%	25,1%
Promedio de IPCF en hogares con población de 3 a 17 años (en \$ corrientes)	\$ 5.398	\$ 9.430
Tasa de desocupación	13,7%	7,2%

Fuente: Dirección General de Estadística y Censos sobre la base de la EAH 2017.

Menos de la mitad de la población adulta de la comuna (**47,1%**) completó el secundario o accedió al Nivel Superior/universitario, valor comparativamente bajo si se tiene en cuenta que en la Ciudad el **76%** de la población alcanza o supera este nivel.



Indicador	Comuna	CABA
% de población de 25 años y más con secundario completo o más	47,1%	76,1%

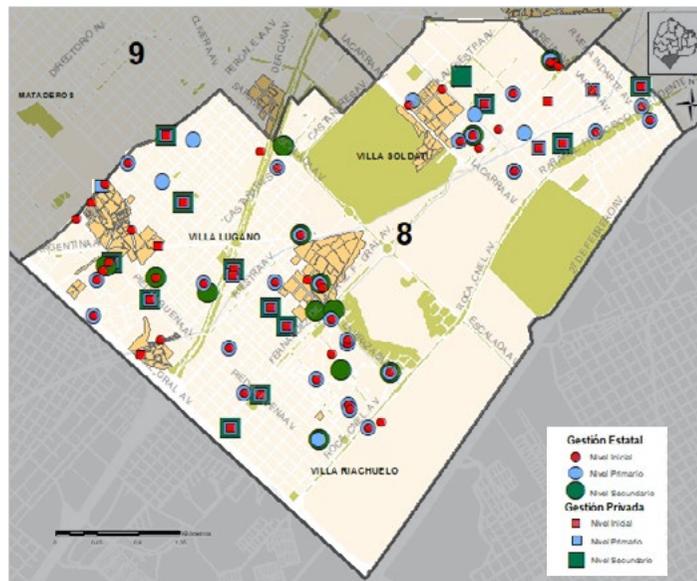
Fuente: Dirección General de Estadística y Censos sobre la base de la EAH 2017.

## La educación en la Comuna 8, en cifras

Datos para tener una perspectiva general de la educación en la comuna en sus distintos niveles y modalidades

La Comuna 8 cuenta con **133** unidades educativas dependientes del Ministerio de Educación e Innovación del GCABA que brindan educación común obligatoria: **56** son de Nivel Inicial, **49** de Primario y **28** de Secundario.

Ubicación de las unidades educativas, por nivel y sector de gestión



Fuente: UEICEE sobre la base del Padrón de establecimientos educativos. Año 2018.

Indicador	Comuna	CABA	Participación estatal	
			Comuna	CABA
Unidades educativas del Nivel Inicial	56	727	67,9%	33,7%
Unidades educativas del Nivel Primario	49	881	67,3%	51,9%
Unidades educativas del Nivel Secundario	28	491	46,4%	30,5%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Relevamiento Anual 2017.

En total, las escuelas de Nivel Inicial, Primario y Secundario de la comuna tienen una matrícula cercana a los **53 mil** alumnos que representan casi el **9%** del total de los alumnos de la Ciudad.

Indicador	Comuna	CABA	Participación estatal	
			Comuna	CABA
Matrícula del Nivel Inicial	12.481	124.094	71,8%	44,0%
Matrícula del Nivel Primario	27.105	285.115	69,8%	51,4%
Matrícula del Nivel Secundario	13.596	187.633	61,0%	48,2%
Secciones del Nivel Inicial	549	6.109	74,0%	44,4%
Secciones del Nivel Primario	970	11.954	73,9%	55,6%
Secciones del Nivel Secundario	467	7.710	64,2%	53,9%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Relevamiento Anual 2017.

## La educación en la Comuna 8, en cifras

### Educación Superior no Universitaria

En esta Comuna se ubican **7 de las 251** unidades educativas estatales del Nivel Superior no Universitario, a las que concurren **2.694** alumnos. El **60%** del total de alumnos asiste a establecimientos de gestión estatal.

Indicador	Comuna	CABA	Participación estatal	
			Comuna	CABA
Unidades educativas de Superior no Universitario	7	251	42,9%	24,7%
Matrícula de Superior no Universitario	2.694	102.579	60,4%	43,1%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Relevamiento Anual 2017.

### Educación Especial

Esta comuna concentra solo **5 de las 110** unidades educativas, el 6% de la matrícula total de esta modalidad.

Indicador	Comuna	CABA	Participación estatal	
			Comuna	CABA
Unidades educativas	5	110	100%	53,6%
Matrícula	326	5.154	100%	54,4%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Relevamiento Anual 2017.

### Educación para Jóvenes y Adultos

Las **23** unidades educativas de Jóvenes y Adultos (**9** del Nivel Primario y **14** del Secundario) de esta comuna cubren al **10%** de la matrícula de la Ciudad de esta modalidad.

Indicador	Comuna	CABA	Participación Estatal (en porcentaje)	
			Comuna	CABA
Unidades educativas de Primario Adultos	9	89	88,9%	93,3%
Matrícula de Primario Adultos	781	4.976	93,6%	96,5%
Unidades educativas de Secundario Adultos	14	186	78,6%	78,0%
Matrícula de Secundario Adultos	2.309	24.720	84,8%	85,8%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Relevamiento Anual 2017.



## Nivel Inicial

### Datos específicos

Indicador	Comuna	CABA	Participación estatal	
			Comuna	CABA
Unidades educativas del Nivel Inicial	56	727	32,0%	33,7%
Matrícula del Nivel Inicial	12.481	124.094	71,8%	44,0%
Secciones del Nivel Inicial	549	6.109	74,0%	44,4%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Relevamiento Anual 2017.

El **70%** de los niños de 3 años de la comuna están escolarizados, porcentaje inferior al del promedio de la Ciudad (**88,3%**).

Mientras que en la Ciudad la asistencia escolar de los niños de 4 y 5 años se encuentra casi universalizada, en la comuna se encuentran dentro del sistema educativo alrededor del **84,4%** de los niños de 4 años y el **94%** de los de 5 años.

Indicador	Comuna	CABA
Tasa de asistencia de los niños de 3 años	69,9%	88,3%
Tasa de asistencia de los niños de 4 años	84,4%	95,5%
Tasa de asistencia de los niños de 5 años	94,0%	97,4%

Fuente: Dirección General de Estadística y Censos sobre la base de la EAH 2017.

Un **32%** de los niños de 3, 4 y 5 años que asisten a escuelas de gestión estatal de la comuna, lo hacen a doble turno. Es una de las comunas con mayor cantidad de matrícula en este tipo de jornada. En el caso del sector privado, corresponde al **8%** de la matrícula.

Indicador	Comuna	CABA
% de matrícula de salas de 3, 4 y 5 años del sector estatal en doble turno	32,0%	38,9%
% de matrícula de salas de 3, 4 y 5 años del sector privado en doble turno	8,0%	19,4%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Relevamiento Anual 2017.



 **56** UNIDADES EDUCATIVAS

 **12.481** ALUMNOS



## Nivel Primario

### Datos específicos

Indicador	Comuna	CABA	Participación estatal	
			Comuna	CABA
Unidades educativas del Nivel Primario	49	881	67,3%	51,9%
Matrícula del Nivel Primario	27.105	285.115	69,8%	51,4%
Secciones del Nivel Primario	970	11.954	73,9%	55,6%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Relevamiento Anual 2017.

El **13%** de los niños que asisten a escuelas de gestión estatal tienen una edad mayor a la teórica. Este porcentaje es del **4%** en escuelas de gestión privada.

El porcentaje de promoción de ambos sectores de gestión ronda el **99%**, ubicándose en el nivel del total de la Ciudad.

Indicador	Comuna	CABA
% alumnos con sobreedad. Sector Estatal	12,9%	10,5%
% de alumnos con sobreedad. Sector Privado	3,9%	2,3%
% de alumnos promovidos. Sector Estatal	98,4%	98,8%
% de alumnos promovidos. Sector Privado	99,0%	99,6%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Relevamiento Anual 2017.



 **49** UNIDADES EDUCATIVAS

 **27.105** ALUMNOS



## Nivel Secundario

### Datos específicos

Indicador	Comuna	CABA	Participación estatal	
			Comuna	CABA
Unidades educativas del Nivel Secundario	28	491	46,4%	30,5%
Matrícula del Nivel Secundario	13.596	187.633	61,0%	48,2%
Secciones del Nivel Secundario	467	7.710	64,2%	53,9%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Relevamiento Anual 2017.

Cerca del **16%** de los estudiantes que asiste al Nivel Secundario en escuelas estatales repitieron algún año de estudio. En el sector privado ese valor es el **4%**. Estas cifras se encuentran ligeramente por encima que las del conjunto de la Ciudad.

Indicador	Comuna	CABA
% de alumnos repetidores. Sector Estatal	16,5%	14,8%
% de alumnos repetidores. Sector Privado	4,1%	3,1%

Fuente: UEICEE. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Relevamiento Anual 2017.

Tanto para la comuna como para el total de la Ciudad, la promoción del nivel en las escuelas estatales es de alrededor del **71%** mientras que en las privadas se ubica en torno al **88%**.

Indicador	Comuna	CABA
% de alumnos promovidos. Sector Estatal	71,2%	73,7%
% de alumnos promovidos. Sector Privado	87,7%	90,6%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Relevamiento Anual 2017.

El porcentaje de alumnos salidos sin pase de escuelas de gestión estatal es de **4%**, mientras que para las escuelas de gestión privada es de **3%**. Cabe destacar que si bien ambos porcentajes superan el promedio de la Ciudad, en el caso de las escuelas de gestión privada se triplica el valor.

Indicador	Comuna	CABA
% de alumnos salidos sin pase. Sector Estatal	4,2%	3,0%
% de alumnos salidos sin pase. Sector Privado	3,0%	0,8%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Relevamiento Anual 2017.

Con relación a los alumnos que finalizan el nivel, se observa que promueven un **64%** de los alumnos del último año de establecimientos del sector estatal, y un **74%** de los del sector privado.

Indicador	Comuna	CABA
% de alumnos promovidos del último año de estudios. Sector Estatal	64,3%	64,5%
% de alumnos promovidos del último año de estudios. Sector Privado	73,9%	80,5%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Relevamiento Anual 2017.



 **28** UNIDADES EDUCATIVAS

 **13.596** ALUMNOS





**Vamos Buenos Aires**

Unidad de Evaluación Integral de  
la Calidad y Equidad Educativa  
ueicee@bue.edu.ar | 4320 5798

# Terminando con mayor vulnerabilidad social y educativa en Ciudad Autónoma de Buenos Aires Características, oferta educativa y programas para niños

Juana Canevari, Nancy Montes (coordinadoras), Norberto Abelenda,  
Julián Falcone, Lina Lara y Silvina Quintero

[buenosaires.gob.ar/educacion](http://buenosaires.gob.ar/educacion)   /BAeducacion



**Buenos  
Aires**



**EN TODO  
ESTÁS VOS**

Jefe de Gobierno  
Mauricio Macri

Ministro de Educación  
Esteban Bullrich

Director Ejecutivo de la Unidad de Evaluación Integral  
de la Calidad y Equidad Educativa  
Sergio Siciliano



## Índice

Resumen ejecutivo .....	4
I. Introducción.....	5
II. Criterios utilizados para definir las áreas geográficas .....	8
III. La configuración histórica de este sur .....	12
IV. Acerca de las condiciones de vida .....	16
1. Habitar la ciudad desde la pobreza, los problemas de vivienda en diferentes etapas históricas .....	16
2. La Ciudad y la zona delimitada.....	24
V. Dinámica demográfica .....	26
VI. Aspectos educativos.....	32
1. La educación de la población adulta.....	32
2. La infraestructura escolar.....	32
3. El riesgo ambiental y la disponibilidad de servicios.....	38
4. La oferta educativa .....	43
VII. A modo de cierre .....	54
VIII. Bibliografía citada.....	56
Anexo 1	
Anexo 2	
Anexo 3	

## **Resumen ejecutivo**

En los últimos años se verifican notables avances en la incorporación a la educación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en proporciones cada vez más elevadas. Sin embargo, todavía persisten situaciones de desigualdad que son de larga data y que, a pesar de los importantes cambios operados en las últimas décadas, siguen espejando una fragmentación inicial del territorio urbano.

Diferentes indicadores sociales muestran importantes distancias al interior de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, siendo la zona sur el territorio en el que viven los grupos sociales más vulnerables. En este trabajo, se identifica ese territorio comprendido por las comunas 4, 8 y 9 además de las dos grandes villas que quedan fuera de los límites de esas comunas: la 1-11-14 del Bajo Flores y las 31 y 31 bis ubicadas en el barrio de Retiro.

La dinámica socio espacial de lo que ha sido la conformación histórica de la ciudad genera así límites que marcan diferentes condiciones de vida para sus habitantes. Allí se concentra la deuda de derechos incumplidos en el acceso a la vivienda, a prestaciones de salud, al trabajo y a la educación, aspectos que ubican a esta población en situación de postergación respecto de la de otros territorios. El trabajo describe y analiza la situación social, demográfica y educativa del territorio con base en información cuantitativa y cualitativa y referencias a otros estudios y trabajos de investigación.

Los aspectos más destacados dan cuenta de una urbanización que se construyó en diálogo con la inmigración europea y luego con el desplazamiento de migrantes internos y de países limítrofes. El mapa actual de la densidad poblacional espeja esta historia y el ritmo de construcción de diferentes modos de habitar la ciudad.

En relación a las condiciones de vida hay todavía aspectos estructurales que muestran fronteras de acceso al bienestar. El crecimiento demográfico, la distribución de la población y disponibilidades básicas de recursos (tipo de techos, tipo de baño, telefonía fija y cantidad de personas por cuarto) son algunos de los rasgos que permiten cuantificar y delimitar este mapa diferencial.

En términos del derecho al acceso a la educación, la falta de oferta de algunos niveles de enseñanza sumado a las trayectorias incompletas de quienes hoy mayoritariamente habitan la zona sur y las características de la infraestructura disponible marcan la agenda de lo que aún debe ser atendido con estrategias específicas para promover condiciones más igualitarias.

Otras variables que junto a los factores de riesgo ambiental muestran diferencias respecto de la vulnerabilidad son los servicios públicos. En general, la cobertura y provisión de servicios como la disponibilidad de electricidad de red, gas natural, agua corriente, recolección de residuos y disponibilidad de alumbrado público en la Ciudad de Buenos Aires es muy extendida. Sin embargo, durante el censo se registró (y se verificó al momento de realizar el presente informe) la carencia de algunos de éstos servicios especialmente en distintas edificaciones en las villas. Así, por ejemplo, hay jardines de infantes de la villa 15 que no cuentan con gas natural, proveyéndose dicho servicio mediante garrafas, o centros de alfabetización y trabajo de la villa 31 en idénticas condiciones. Otras veces la precariedad de las instalaciones (ya sea en los edificios escolares o en su entorno) hace que los mismos se vean interrumpidos frecuentemente, alterando con esto el dictado de clases. Una escuela de la zona sur ejemplifica esta situación:

*A veces no tenemos ni luz... el tema es que varias veces en el año tenemos que suspender clases, en eso sí afectamos a la comunidad familiar. El año pasado fueron como 10 días. Tanto en invierno como en verano, nos quedamos tanto sin luz como sin agua. Y cocinar también (es un problema) porque la cocina funciona con una válvula que es eléctrica, entonces nos quedamos sin los tres servicios, electricidad, agua y gas (Entrevista personal docente en escuela zona sur).*

Estos rasgos que aún conservan las villas de la Ciudad de Buenos Aires dan cuenta de la persistencia de territorios que tienen una condición de relegación urbana a pesar del desarrollo, avance y consolidación vividos en los últimos años.

#### 6.4 La oferta educativa

El territorio es el lugar en el que las prácticas sociales y las políticas públicas se encuentran (Massey, 2005). Diferentes niveles de gestión del gobierno de la educación confluyen en una región, en un distrito, en un establecimiento educativo que funciona en determinado barrio.

Muchas políticas y programas en la Ciudad tienen por objetivo de trabajo este espacio geográfico descrito como zona sur. Por citar algunos, la Corporación del Sur que asumió proyectos de desarrollo en clave intersectorial, en el área educación, lo que en su momento se constituyó como Zona de Atención Prioritaria (ZAP), tomando el modelo francés de política focalizada en el territorio, la creación de establecimientos como las Escuelas de Educación Media (llamadas EMEM cuando dependían jurisdiccionalmente de Nación) y las Escuelas de reingreso que, de modo general, se instalaron en este espacio.

Las tasas de asistencia escolar y la proporción de niños/as, adolescentes y jóvenes en edad escolar que no asisten también evidencian algunas distancias en clave territorial. El cuadro que se presenta a continuación permite comparar los valores para el total de la ciudad y para la zona sur utilizando la información del último censo de población. La

asistencia en el nivel inicial y en el ciclo superior de la educación secundaria es donde se presentan las mayores brechas. Es de 10,5 puntos de diferencia para los niños y niñas de 3 y 4 años y de 5,3 puntos para los jóvenes de 15 a 17 años. Del conjunto de personas de 3 a 17 años que no estaban asistiendo en 2010 a algún establecimiento educativo, el 39% vivía en hogares de la zona sur.

**Cuadro 6.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Zona Sur. Año 2010. Población de 3 a 17 años por condición de asistencia escolar y no asistencia según grupo de edad.

Grupo de edad	Población de 3 a 17 años	Condición de asistencia escolar				No Asisten	% No asistencia
		Asiste	% asistencia	Asistió	Nunca asistió		
<b>Total Ciudad</b>	<b>462.842</b>	<b>439.196</b>	<b>94,9</b>	<b>12.541</b>	<b>11.105</b>	<b>23.646</b>	<b>5,1</b>
3 a 4 años	63.448	52.952	83,5	682	9.814	10.496	16,5
5 años	32.338	31.280	96,7	548	510	1.058	3,3
6 a 11 años	184.838	183.441	99,2	923	474	1.397	0,8
12 a 14 años	89.697	87.757	97,8	1.808	132	1.940	2,2
15 a 17 años	92.521	83.766	90,5	8.580	175	8.755	9,5
<b>Zona Sur</b>	<b>121.245</b>	<b>111.802</b>	<b>92,2</b>	<b>4.695</b>	<b>4.748</b>	<b>9.443</b>	<b>7,8</b>
3 a 4 años	16.427	11.994	73	216	4.217	4.433	27
5 años	8.291	7.869	94,9	169	253	422	5,1
6 a 11 años	48.586	48.113	99	305	168	473	1
12 a 14 años	23.940	23.240	97,1	650	50	700	2,9
15 a 17 años	24.001	20.586	85,8	3.355	60	3.415	14,2

**Fuente:** Elaboración propia basada en el sistema de consulta REDATAM, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, INDEC

La amplia presencia de mujeres en el mercado de trabajo ha marcado desde hace tiempo, en esta ciudad, la necesidad de contar con una oferta que atienda a los niños y niñas a edades tempranas. Según la Encuesta Anual de Hogares de 2011, la tasa de actividad de las mujeres llega al 54,1%.

Por otra parte, a partir de 1993 la Ley Federal de Educación estableció la obligatoriedad para la sala de 5 años y luego, la Ley de Financiamiento Educativo sancionada en 2005 promovió la ampliación gradual de la cobertura de las salas de 3 y 4 años, priorizando la inversión para los sectores más desfavorecidos (Art. 2º de la Ley 26.075/2005).

A nivel local, la constitución de la Ciudad de Buenos Aires sancionada en 1996, establece en su artículo 24:

*La Ciudad asume la responsabilidad indelegable de asegurar y financiar la educación pública, estatal laica y gratuita en todos los niveles y modalidades, a partir de los cuarenta y cinco 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.*

En este artículo se observa el compromiso de “asegurar y financiar” desde los 45 días y hasta el nivel superior la educación para “sus habitantes y de quienes quieran gozar de su hospitalidad”, según señala el preámbulo. En

este texto se han amparado muchas de las iniciativas de personas individuales y de organizaciones que exigen la vigencia del derecho a la educación para demandar al estado la existencia de jardines y de vacantes en las áreas donde faltan secciones o establecimientos educativos que atiendan a los menores y desde este lugar también, ha intervenido la Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires para exigir la disponibilidad de salas y vacantes, en particular en la zona sur de la ciudad, donde se han registrado hasta 3.000 niños y niñas sin cupo en los jardines<sup>6</sup>.

¿Cuál ha sido la dinámica de crecimiento de este nivel de enseñanza en los últimos años?

En relación a otras jurisdicciones del país, la asistencia a sala de 5 años en la Ciudad de Buenos Aires es una de las más elevadas, alcanzando el 96,6% en 2010. También lo es para los 3 y 4 años de edad, ya que se encuentra escolarizada el 75,8% y el 91% de la población de esas edades, respectivamente. En relación al censo anterior el crecimiento de la asistencia al nivel inicial ha sido importante. En el año 2010 la asistencia para el grupo de 3 a 5 años es 20 puntos porcentuales superior que el promedio país.

**Cuadro 7.** Condición de asistencia por edades simples entre los años 2001 y 2010, Total País y Ciudad de Buenos Aires

Edades	Total País				Ciudad de Buenos Aires			
	2001		2010		2001		2010	
	% Asistencia	No Asistencia	% Asistencia	No Asistencia	% Asistencia	No Asistencia	% Asistencia	No Asistencia
<b>3 a 5 años</b>	<b>52,9</b>	<b>974.027</b>	<b>67,5</b>	<b>644.210</b>	<b>81,3</b>	<b>17.208</b>	<b>87,7</b>	<b>11.512</b>
3 años	29,9	470.081	40,4	386.573	64,3	10.923	75,8	7.628
4 años	48,2	352.449	69,8	199.216	85,1	4.523	91	2.868
5 años	78,8	151.497	91,4	58.421	94,3	1.762	96,6	1.016

**Fuente:** Elaboración propia con base en los Censos Nacionales de Población y Vivienda 2001 y 2010, INDEC.

De acuerdo a la información publicada a partir del último censo de población solo resta escolarizar en esas edades a 10.496 niños y niñas de 3 y 4 años y a 1.016 niños y niñas de 5 años. De todas maneras, estas magnitudes que en términos proporcionales son pequeñas, implican la construcción o ampliación de 455 secciones que totalizan unos 75 jardines (considerando 6 salas dos por cada grupo de edad en cada jardín).

Para responder a la demanda de salas de nivel inicial serían necesarios unos 38 jardines de jornada simple (mañana y tarde), estimando unos 25 niños y niñas por sala, cada uno de los cuales tendría seis salas (dos para cada edad) de jornada simple, de manera de atender a 150 niños/as por jornada. Ahora bien, ¿cuántos de estos jardines serían necesarios en la zona sur? 16 de los 38 jardines que faltan en la Ciudad de Buenos Aires deberían estar radicados en esta zona<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Ver informes en materia educativa en [www.defensoria.org.ar](http://www.defensoria.org.ar)

<sup>7</sup> Se trata de una estimación de mínima, ya que podrían construirse jardines de jornada completa o escuelas infantiles con otra dotación de secciones.

**Cuadro 8.** Población de 3 a 5 años, tasa de asistencia y población que no asiste. Ciudad y Comunas 4, 8 y 9. Año 2010

Comunas	Tasa de asistencia				Población que no asiste			
	Total	3 años	4 años	5 años	Total	3 años	4 años	5 años
<b>Total Ciudad</b>	<b>87,7</b>	<b>75,8</b>	<b>91</b>	<b>96,6</b>	<b>11.554</b>	<b>7.628</b>	<b>2.868</b>	<b>1.016</b>
4	83,6	66,9	87,6	95,9	1.462	965	375	122
8	75,2	53,1	79,6	93,4	2.381	1.518	655	208
9	83,6	66,4	87,4	95,7	1.012	658	262	92

**Fuente:** Elaboración propia con base en el Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010, INDEC

El 43% de quienes no asisten en ese grupo de edad se encuentra en las Comunas 4, 8 y 9. Del cuadro anterior se desprende también que en estas comunas las tasas de escolarización están muy por debajo del promedio para toda la Ciudad, en especial la Comuna 8 es la que presenta los valores más distantes de ese promedio. No obstante esta situación, se puede observar que la sala de 5 años es la que tiene valores más cercanos al promedio de la ciudad para las tres comunas, lo cual da cuenta de las mayores condiciones de acceso para esta oferta en particular. En la consideración de la oferta faltante para el nivel también es necesario tener en cuenta el stock actual de secciones que están saturadas de alumnos/as.

Esta situación de hacinamiento también aparece en el relato de la entrevista a una directora:

*Nosotros somos dos escuelas en una, hay una superposición horaria. Somos una jornada extendida... Esta escuela cuando comenzó era de 7 de la mañana a 7 de la tarde, y era tanta la cantidad de chicos que había que lo que se hizo fue esta idea de tener dos turnos. Un turno entra a las 8 hasta las 14.30 hs y el otro turno entra a las 11.30 a 18hs. Tenemos 24 salas (secciones) pero no tenemos 24 espacios, tenemos 10. Entonces tenemos esta superposición, mientras unos están en la sala los otros están afuera. La realidad es que son dos escuelas (una en cada turno). El problema del espacio es un problema para nosotros. Nosotros pensábamos que con la creación del Polo... la verdad que no nos descomprimió la matrícula. Tenemos demasiada matrícula, tenemos lista de espera, habrá 200 niñitos en espera en la franja de deambula a 3 años. Lactario no es tan intensa la demanda. Cuando las mamás van a trabajar, cuando empiezan a caminar ya no los pueden tener con ellas..." (Entrevista a directora zona sur).*

Este comentario muestra cómo ante el aumento de la demanda, escuelas que funcionaban en jornada completa se dividen en dos turnos de jornada extendida a pesar de que el edificio tiene capacidad para uno de jornada completa, debilitando la oferta en zonas en las que habría que reforzarla. En las entrevistas se cuestiona también el formato de jornada extendida: *"El formato institucional que vemos como más apto es la escuela infantil de jornada completa, porque esta jornada extendida no es operativa"* (Entrevista a directora zona sur).

La información proveniente de las estadísticas sectoriales permite observar el permanente crecimiento de este nivel de enseñanza y cómo se distribuye la matrícula entre ambos sectores de gestión en los últimos años. La Comuna 8 es la que presenta el mayor porcentaje de crecimiento, llegando al 18,8%, seguida por la Comuna 9.

El cuadro presenta también la distribución de la matrícula por sector de gestión. Mientras que en el total de la ciudad el 42,7% de la matrícula de jardín de infantes asiste a establecimientos de gestión estatal en la zona sur lo hace el 59,8% del total de matriculados/as. Entre los años 2006 y 2011 fue superior el crecimiento de la matrícula en el sector estatal (14,7%) que en el sector privado (13,1%). El crecimiento más importante por sector se da en la comuna 9 para el sector privado seguido por la comuna 8 del sector estatal.

**Cuadro 9.** Evolución de la matrícula de nivel inicial y % de variación por sector de gestión. Total Ciudad, zona sur y Comunas 4, 8 y 9. Años 2006 a 2011.

Ambos sectores	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Variación 2011/2006
<b>Total Ciudad</b>	<b>101.358</b>	<b>105.620</b>	<b>108.388</b>	<b>111.318</b>	<b>112.669</b>	<b>114.219</b>	<b>12,70%</b>
Total zona sur	23.649	25.332	26.110	26.657	27.127	27.530	16,40%
Comuna 4	8.474	8.758	8.915	9.166	9.680	9.601	13,30%
Comuna 8	8.932	9.941	10.176	10.349	10.300	10.610	18,80%
Comuna 9	6.243	6.633	7.019	7.142	7.147	7.319	17,20%
<b>Sector Estatal</b>							
<b>Total Ciudad</b>	<b>45.961</b>	<b>46.477</b>	<b>46.644</b>	<b>47.133</b>	<b>47.547</b>	<b>48.864</b>	<b>6,30%</b>
Total zona sur	14.359	15.207	15.421	15.675	16.110	16.468	14,70%
Comuna 4	5.780	5.763	5.794	6.084	6.590	6.537	13,10%
Comuna 8	5.734	6.581	6.725	6.743	6.812	7.128	24,30%
Comuna 9	2.845	2.863	2.902	2.848	2.708	2.803	-1,50%
<b>Sector Privado</b>							
<b>Total Ciudad</b>	<b>55.397</b>	<b>59.143</b>	<b>61.744</b>	<b>64.185</b>	<b>65.122</b>	<b>65.355</b>	<b>18,00%</b>
Total zona sur	9.290	10.125	10.689	10.982	11.017	11.062	13,10%
Comuna 4	2.694	2.995	3.121	3.082	3.090	3.064	13,70%
Comuna 8	3.198	3.360	3.451	3.606	3.488	3.482	8,90%
Comuna 9	3.398	3.770	4.117	4.294	4.439	4.516	32,90%

**Fuente:** Elaboración propia con base en Relevamientos Anuales 2006 a 2011.

También es necesario señalar que existe mayor oferta de establecimientos de jornada simple cuando en rigor, para acompañar las actividades laborales de las familias sería necesario contar con más escuelas de jornada completa.

En el ciclo de jardín de infantes (de 3 a 5 años) el 33,5% de la matrícula asiste a jornada completa considerando ambos sectores. En el sector estatal este valor llega al 38,9%.

En el ciclo maternal la asistencia a turno doble alcanza al 21,7% de la matrícula y en el sector estatal al 46,1%.

En 2011 hay un total de 689 unidades educativas de nivel inicial, 53 en la Comuna 4, 45 en la Comuna 8 y 36 en la Comuna 9. Del total de la ciudad, 217 son de gestión estatal (ver información Anuario 2011, DGEyC).

¿Cuál es la relación de esta oferta con los predios que ocupan? En la comuna N° 4 hay 156 salas de nivel inicial distribuidas en 39 predios escolares, con un promedio de 4 salas por predio. En esta comuna hay 2 predios no escolares que poseen salas de nivel inicial, uno con tres salas y otro con una

En la comuna N° 8 hay 159 salas de nivel inicial en 29 predios escolares con un promedio de 5,5 salas por predio. En esta comuna también hay 6 predios no escolares con un total de 17 salas de nivel inicial.

Los informes de gestión de la Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires dan cuenta de una problemática que de manera recurrente es señalada por diferentes organismos, por las familias y por referentes de los programas que intervienen en la zona sur de la Ciudad, la falta de vacantes en los establecimientos educativos. Al momento de realizar este estudio la información recabada en uno de los distritos arrojaba un total de 831 niños y niñas en listas de espera, es decir, sin escolarizar habiéndola solicitado, con una obra de un nuevo edificio, en las avenidas Larrazábal y Roca, que está paralizada desde 2011.

El informe Anual de 2012 presentado por la Defensoría del Pueblo de la CABA a la Legislatura de la Ciudad:

<http://www.defensoria.org.ar/institucional/pdf/informe12.pdf>, en su página 250 señala el requerimiento que se ha hecho al estado acerca de la necesidad de construir edificios escolares de nivel inicial para atender las demandas de las familias que quedan en "listas de espera". También ha señalado el desajuste del término "excedentes" para aludir a quienes permanecen sin vacantes, viendo negado su derecho a la educación y demandó que se abandone esa forma de nombrar a estos niños y niñas.

Entrevistas realizadas en el marco de este estudio a referentes de equipos de conducción escolar del nivel y a la coordinación de programas que intervienen en la zona sur coinciden en señalar esta asignatura como pendiente.

*Si bien se hace mucho foco ahí, todavía falta un montón. La falta de vacantes es real, es considerable..."* (Entrevista a gerencia de programas).

*El problema está así que explota. Este año pudimos ubicar a todos los chicos de 5, pero he cerrado 2 salas de 3 para poder albergar a todos los de 5. He tenido chicos fuera del distrito, han llegado hasta Perú e Independencia, iban en micro. No solamente iban hasta ahí sino que no cumplían todo el horario por una cuestión de transporte. Tampoco se puede sostener demasiado esa escolaridad, es muy complejo y aparte cuál es el arraigo que tienen estos pibes con su zona* (Entrevista a supervisora zona sur).

*Este año no tenemos lista de espera de 5, porque desde el distrito hubo una reformulación de las salas, hay escuelas que las salas de 3 las modificaron en salas de 5 (Entrevista a directora zona sur).*

Muchas jurisdicciones han tomado la decisión de cerrar salas de 3 para incluir a los niños y niñas de 5 años, lo cual da cuenta de una solución a corto plazo que prioriza la obligatoriedad normativa de la ley nacional desatendiendo el derecho a educación para todas las edades que la constitución establece.

A la dificultad de la falta de vacantes se agrega la condición del territorio que muestra, como señalan los entrevistados, un mapa heterogéneo con diferentes configuraciones al interior de un mismo distrito o de una misma villa:

*Si uno se para sobre Escalada y mira la villa al revés ahí uno va a ver la precariedad y la vulnerabilidad y el riesgo social. Si te parás sobre el puente que cruza ahí vas a ver la otra cara. Acá está urbanizado y del otro lado todo lo contrario (Entrevista a directora zona sur).*

Por ejemplo, una de las supervisoras entrevistadas hace referencia a la falta de reconocimiento del derecho de quienes viven en las villas de emergencia por parte de los vecinos de la zona y más aún cuando esta situación a su vez está permeada por cuestiones migratorias.

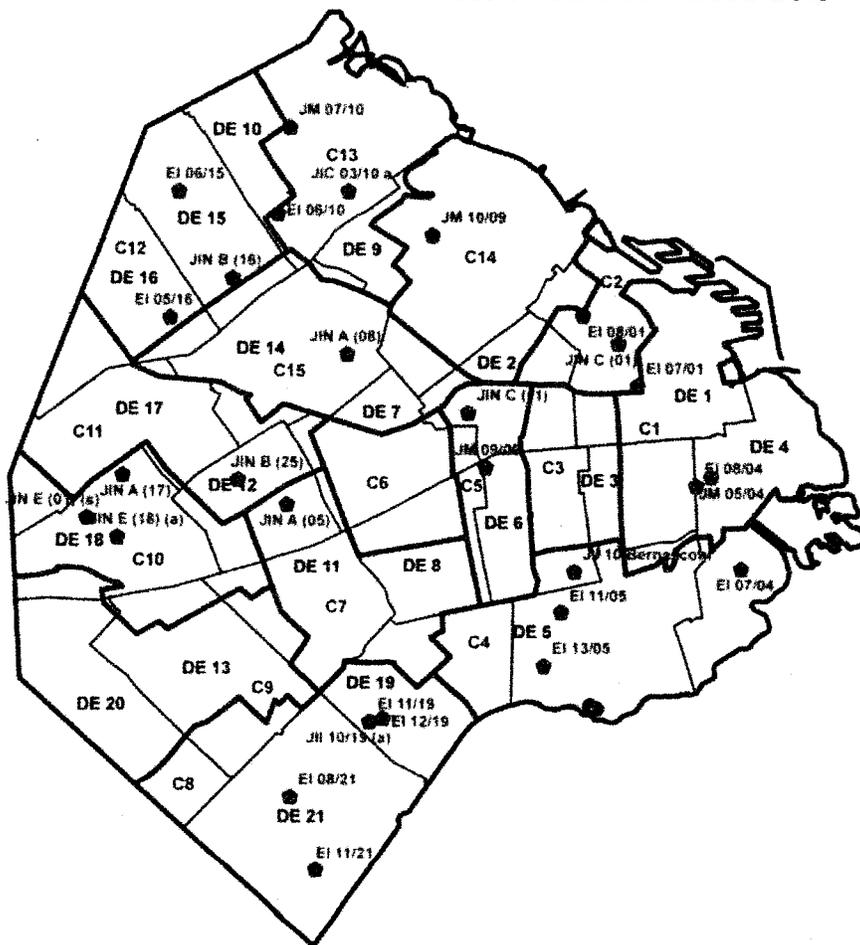
*Por qué estos tienen vacantes, los otros por qué no se van a Paraguay o Bolivia, por qué le tengo que dar la vacante que es de mi hijo. Los de acá, por qué están todos estos negros acá. Esa es la postura constante que se observa... Desde lo educativo un día hicimos una obra de teatro, y llamamos a familias de los 3 barrios para que se juntaran en esa obra de teatro y pudieran trabajar incluso esa problemática, darse cuenta que la señora que vive en la villa es tan persona, tan ser humano como la que vive allá y que todos comparten las mismas problemáticas: la familia, los hijos, el marido, la cocina. Lo que sucede que es muy difícil de sostener desde nuestro espacio operativo... fue una experiencia interesante hacer esta obra de teatro (Entrevista a supervisora zona sur).*

En la actualidad se lleva a cabo una política de fortalecimiento de los Centros de Primera Infancia (CPI) que dependen de Desarrollo Social y promueven un trabajo articulado con organizaciones sociales y con la comunidad para la atención de niños y niñas de 45 días a 4 años. Actualmente son atendidos unos 4.700 niños y niñas en situación de vulnerabilidad que asisten a estos 40 CPI, la mayoría de ellos ubicados en la zona sur. La asistencia es alimentaria, se hace seguimiento de la salud y

estimulación temprana, además de instancia de formación y capacitación a las familias para acompañar el cuidado de los hijos/as<sup>8</sup>.

Se presenta a continuación el mapa de inauguraciones y ampliación de ofertas de nivel inicial común en la Ciudad de Buenos Aires desde 2008 en adelante que da cuenta del aumento de este nivel de enseñanza: 29 ampliaciones y ofertas nuevas distribuidas en todo el territorio. En algunos casos son edificios nuevos, en otros son anexos de jardines de infantes y en otros, una extensión de la oferta a cargo del Ministerio de Educación. Tal es el caso de dos jardines “incorporados” que existen hace años pero tenían dependencia nacional y ahora son gestionados por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Se crearon 4 Jardines Maternales y 12 nuevas Escuelas Infantiles, 7 en la zona sur: 4 en la Comuna 8 y 3 en la Comuna 4.

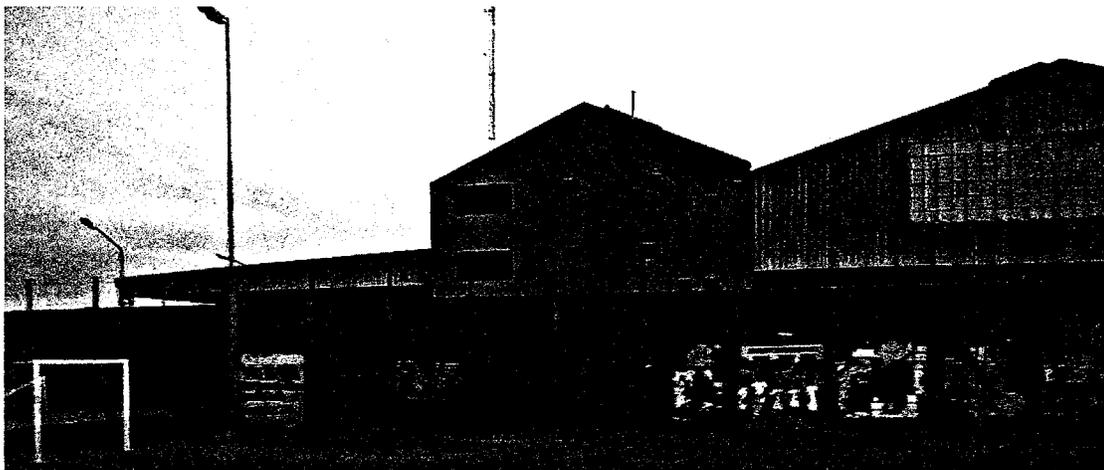
**Mapa 4.** Ampliación de la oferta de Nivel Inicial Común del sector estatal dependiente del Ministerio de Educación del GCBA. 2008-2013



**Fuente:** Mapa Escolar - Registro de Establecimientos 2013.  
Gerencia Operativa de Investigación y Estadística - Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación GCBA.

<sup>8</sup> <http://www.buenosaires.gob.ar/noticias/la-ciudad-cuenta-con-40-centros-de-primer-a-infancia-ubicados-principalmente-en-la-zona-sur>

La siguiente es una imagen obtenida dentro de la villa 21-24, hay un grafiti con la leyenda: "+ escuelas Villa 21-24 Zabaleta".



Se incluye la información de los jardines que han sido creados a partir de 2010 en toda la Ciudad. Se observa que hubo una priorización efectiva de la zona sur.

Si bien el nivel primario no presenta diferencias en términos de acceso dada la masividad de este nivel de enseñanza, un problema recurrente es el de la articulación entre niveles. Muchas instituciones no pueden garantizar las vacantes al nivel siguiente por limitaciones de la oferta, dada la insuficiencia de establecimientos de jornada completa, tanto en el nivel inicial como en el nivel primario, situación que condiciona muchas veces a los padres a elegir una escuela privada. En varias entrevistas se mencionó que el tema de los traslados en micros a escuelas de otros barrios es solo una respuesta paliativa que no resuelve el problema de modo integral.

*... hay alumnos que van a escuelas afuera de la villa, tanto por las vacantes como porque hay padres que quieren salir de la villa, entonces buscan otras escuelas. Van muchos chicos a escuelas privadas, porque como no tenemos primaria, y eso no se resuelve...ahí es donde hay un problema. Nosotros tenemos 4 salas de 5. Son 120 chicos que no tienen una continuidad, ese es un problema para los padres de esta escuela. Y van donde pueden, ahí empieza su periplo. Los que tienen hermanos en primaria por ahí tienen una posibilidad de quedar enganchados, pero los que no, realmente tienen un problema. Recuerdo en el 2009, los llevaban en micros a una escuela por la calle Jujuy, pero dejaban de ir. (Entrevista a equipo directivo de nivel inicial).*

En el nivel primario del sector estatal, el 45 % de los alumnos se encontraba matriculado en jornada completa para 2011 en tanto que en el DE 21º era el 20, 8 %. Este porcentaje tiende a descender ya que para el 2000 era del 23,4 %. Di Pietro, S. y otros (2013).

En las entrevistas que se realizaron se planteó la incidencia de los problemas de infraestructura en la dimensión pedagógica, en parte porque la precariedad de los servicios impide con frecuencia la continuidad de las clases y esto agrava los problemas de ausentismo:

*...la peculiaridad que tiene la zona sur respecto del resto de la ciudad es que hay una discontinuidad de la enseñanza, éste es un problema de toda la escuela. Pero aquí está justificada por otros argumentos: falta, no viene, llovió, no había agua en la escuela. Hay como excusas legitimadas... (Entrevista a coordinadora de programa).*

En las zonas con mayor deterioro urbano, sin trazado de calles y con situaciones más precarias, el problema del ausentismo y la discontinuidad parece agravarse. Los problemas con los cortes de los servicios básicos se corroboran en las escuelas visitadas y en las zonas más precarias, es allí donde se interrumpen con mayor frecuencia los días de clase:

*A veces no tenemos ni luz... en realidad la obra ya está hecha, sólo falta un gran paso que es una gestión para que nosotros podamos tener luz propia. El tema es que varias veces en el año tenemos que suspender clases. En eso sí afectamos la comunidad familiar. El año pasado fueron como 10 días. Tanto en invierno como en verano, nos quedamos tanto sin luz como sin agua. Y cocinar también porque la cocina funciona con una válvula que es eléctrica, entonces nos quedamos sin los tres servicios, electricidad, agua y gas... (Entrevista a equipo directivo de zona sur).*

Las dificultades que se mencionaron van en detrimento de que la escuela cumpla con su función específica: brindar a todos una formación de calidad. Con frecuencia, no se da respuestas a las necesidades que plantea la enseñanza en la diversidad y se profundiza la desprotección de estos niños y niñas que no aprenden a leer y escribir en forma sustantiva y de acuerdo a lo previsto.

*...la experiencia maravillosa de que conozcan las sierras de Tandil". ¿Quién está en contra de eso? ¿Quién va a decir que no? Ahora, la experiencia maravillosa de que los pibes aprendan a leer antes de terminar segundo grado ¿cuándo la empezamos a valorar? Porque además, el pibe que repite primero y segundo, se siente mal para toda la vida: "soy burro, no aprendo, la maestra era buena pero a mí no me daba la cabeza". Todos reclamamos para sí mismo, y eso, en las zonas pobres, se ve mucho. Es muy estricta la gradualidad y a veces se la toma como respaldo para decir que un pibe repite. (...) Y la verdad es que el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, sobre todo en poblaciones pobres, necesita de un período un poco más largo, con enseñanza...los chicos llegan a tercero leyendo y escribiendo de manera muy rudimentaria... (Entrevista a coordinadora de programa).*

En relación al nivel secundario, un trabajo publicado por la GOlyE en 2011<sup>9</sup> señaló que el único incremento de matrícula del nivel se verifica en la zona sur, con aumentos que superan el 10%, mientras que en el conjunto de la ciudad disminuye la cantidad de estudiantes, acompañando el movimiento demográfico de retracción de este grupo etario.

La educación superior también está presente en este territorio. Hay un conjunto de instituciones que ofrecen ofertas de formación docente, de formación técnico profesional y de nivel universitario. Tanto la Universidad de Buenos Aires (UBA) como la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) tienen sedes en barrios de la zona sur: hay una sede del ciclo básico de la UBA en Barracas y dos sedes de la UTN, una en Villa Lugano y otra en Pompeya.

Para completar el panorama de la cantidad de instituciones y de estudiantes que conforman el sistema educativo en este territorio de la ciudad se incluye la información correspondiente a la cantidad de unidades educativas y matrícula que al 30 de abril del año 2011 estaba asistiendo a establecimientos educativos estatales y privados.

**Cuadro 10.** Unidades educativas y matrícula por sector de gestión y % de matrícula en sector estatal según tipo de oferta, tipo de educación y nivel de enseñanza en la Zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Año 2011

Tipo de oferta	Tipo de educación	Nivel de enseñanza	Total		Sector de gestión				% matrícula en sector estatal
			U. Educ.	Mat.	Estatal		Privado		
					U. Educ.	Mat.	U. Educ.	Mat.	
<b>Total</b>			<b>605</b>	<b>182.189</b>	<b>369</b>	<b>124.987</b>	<b>920</b>	<b>57.202</b>	<b>68,6</b>
Ofertas educativas formales	<b>Total</b>		<b>514</b>	<b>157.082</b>	<b>307</b>	<b>102.338</b>	<b>767</b>	<b>54.744</b>	<b>65,1</b>
	Común	<b>Total</b>	<b>426</b>	<b>143.720</b>	<b>230</b>	<b>90.012</b>	<b>656</b>	<b>53.708</b>	<b>62,6</b>
		Inicial	134	27.451	65	16.389	199	11.062	59,7
		Primario	190	73.693	125	48.727	315	24.966	66,1
		Medio	85	39.741	37	23.744	122	15.997	59,7
		Superior	17	2.835	3	1.152	20	1.683	40,6
	Especial	<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>2.423</b>	<b>20</b>	<b>2.373</b>	<b>2</b>	<b>50</b>	<b>97,9</b>
	Adultos	<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>7.562</b>	<b>50</b>	<b>6.576</b>	<b>109</b>	<b>986</b>	<b>87,0</b>
		Primario	26	1.985	24	1.822	50	163	91,8
		Medio	33	5.577	26	4.754	59	823	85,2
	Artística	<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>3.377</b>	<b>7</b>	<b>3.377</b>	-	-	<b>100,0</b>
		Medio	6	2.119	6	2.119	-	-	100,0
	Superior	1	1.258	1	1.258	-	-	100,0	
Otras ofertas educativas			<b>91</b>	<b>25.107</b>	<b>62</b>	<b>22.649</b>	<b>153</b>	<b>2.458</b>	<b>90,2</b>

**Fuente:** Elaboración propia con base en el Anuario 2011 publicado por la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE del Ministerio de Educación, GCBA.

<sup>9</sup> "La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires Dinámica de la matrícula y desafíos institucionales para la inclusión", disponible en <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/educacionsecundaria2011.pdf>