



Universidad de  
**San Andrés**

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS - ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

TESIS DE MAESTRÍA

Primera infancia en Tres de Febrero  
Mapeo de las instituciones de Crianza, Enseñanza y  
Cuidado

Jimena Bondaruk

Directora: Dra. Jennifer Guevara

Co-directora: Alejandra Cardini

Fecha de entrega:

## AGRADECIMIENTOS

A Jennifer Guevara y Alejandra Cardini por permitirme participar de la línea de estudio “crianza, enseñanza y cuidado en la primera infancia”, del programa de educación de CIPPEC en conjunto con la Universidad de San Andrés, una propuesta de investigación que dejó una huella indeleble en mi vida académica y profesional. También a mis compañeras de estudio, Daiana, Carolina, Luz y Martina con quienes compartimos y superamos juntas los avatares que nos propuso el camino recorrido de esta formación y, sobre todo, las experiencias compartidas de cada una en el desafío de conciliar la vida personal, profesional y académica. Han sido de un gran ejemplo y una enorme ayuda.

Gracias a la comunidad educativa toda de Tres de Febrero por el recibimiento, la escucha y por brindarme información y compartir las experiencias que suceden en esos espacios-tiempos donde se cría, se enseña y se educa a las niñas de Tres de Febrero, con un enorme compromiso y amor.

Gracias a Ángela Aisentein y a todo el cuerpo docente por acompañarme en este proceso de formación con paciencia, compromiso y dedicación. Sin dudas, hicieron que la experiencia de aprender y estudiar sea transformadora en lo personal y, también, en lo académico.

A mis compañeras y compañeros de cursada, con quienes forjé lazos de amistad y construí colectivamente espacios de diálogo, reflexión y aprendizaje con herramientas que hoy aplico a otros ámbitos.

Gracias a Apold, mi gran amigo canino, quien no se ha despegado un solo momento de mi lado, hasta el punto final.

## ÍNDICE

RESUMEN.....	5
 CAPÍTULO 1.....	 6
Introducción.....	6
1. Hacia la definición de nuestro estudio.....	6
2. El contexto de la educación para la primera infancia en Argentina.....	14
3. Contextualización del problema.....	17
4. Objetivos de estudio.....	19
5. Decisiones metodológicas.....	20
6. Estructura.....	22
 CAPÍTULO 2.....	 24
Marco teórico y Estado del Arte.....	24
1. Primera infancia, educación y perspectiva de derechos.....	24
2. Primera infancia desde la perspectiva psicológica.....	29
3. La importancia del desarrollo cognitivo de la primera infancia.....	30
4. Estimulación temprana y contextos favorables.....	31
5. Dinámicas familiares y espacios de atención a las infancias.....	32
6. Criar.....	33
7. Enseñar.....	34
8. Cuidar.....	34
9. Criar, enseñar y cuidar desde la institucionalidad.....	35
10. Provisión, regulación y financiamiento.....	37
11. Distribución territorial.....	39
12. A modo de cierre.....	39
 CAPÍTULO 3.....	 41
Contextualización del territorio: Tres de Febrero.....	41
1. Introducción.....	41
2. Caracterización del territorio.....	41
3. El sistema educativo en Tres de Febrero.....	43
4. A modo de cierre.....	53
 CAPÍTULO 4.....	 55
Los formatos institucionales CEC en el territorio.....	55
1. Introducción.....	55

2. Los espacios CEC de Tres de Febrero.....	55
3. Caracterización de los espacios CEC.....	60
4. Provisión.....	60
5. Regulación.....	62
6. Financiamiento.....	65
7. A modo de cierre.....	69
 CAPÍTULO 5.....	 71
Criar-enseñar-cuidar.....	71
 1. Introducción.....	 71
2. El cuidado.....	72
3. La enseñanza.....	74
4. La crianza.....	75
5. A modo de cierre.....	77
 CAPÍTULO 6.....	 79
Conclusiones.....	79
 RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS.....	 83
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 85
 REFERENCIAS NORMATIVAS.....	 90

Universidad de  
San Andrés

## RESUMEN

El trabajo, bajo el título “Primera infancia en Tres de Febrero: un mapeo de las instituciones de Crianza, Enseñanza y Cuidado”, realiza un estudio dedicado a conocer en profundidad la oferta de las instituciones CEC en el Municipio de Tres de Febrero. Con el objetivo de comprender la correlación existente entre el territorio y el tipo de formato institucional que lo atraviesa, se analizó en profundidad quién provee el servicio, cómo se regulan, cómo se financian y a quién se dirige cada tipo de oferta. Para ahondar en el tema, se investigó cómo definen crianza, enseñanza y cuidado los funcionarios públicos de diferentes áreas y niveles de gobierno. Los resultados indicaron que existe una heterogeneidad en espacios de primera infancia, una fragmentación que tiene que ver con que dependen de distintas áreas de gobierno que entienden de diversos modos los conceptos estudiados, lo que impacta en la calidad de la oferta CEC para la primera infancia. Por lo tanto, el mapeo se constituye como una herramienta indispensable para cualquier hacedor de la política pública que precise partir de un diagnóstico preciso para planificar políticas públicas para las niñeces.

**Palabras claves:** Primera Infancia, crianza, enseñanza, cuidado, Tres de Febrero.

Universidad de  
San Andrés

## CAPÍTULO 1

### INTRODUCCIÓN

#### 1. Hacia la definición de nuestro estudio

La Declaración de los Derechos del Niño (1959) y su consiguiente Convención (1989) ratificadas por la Argentina con jerarquía constitucional, insta a los Estados partes a prestar la “asistencia apropiada a los padres y a los representantes legales para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza del niño” y a velar por “la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños”, al tiempo que exhorta a adoptar “todas las medidas apropiadas para que los niños cuyos padres trabajan tengan derecho a beneficiarse de los servicios e instalaciones de guarda de niños para los que reúnan las condiciones requeridas” (Artículo 18, incisos 2 y 3). De acuerdo con esto, la Convención establece que todos los niños y niñas tienen derecho al desarrollo pleno de sus potencialidades, motivo por el cual el Estado tiene la obligación indelegable de trabajar en la implementación de políticas públicas que garanticen un abordaje integral de la primera infancia (Tuñón, 2012). Por consiguiente, es imprescindible entender la situación que atraviesan las infancias del país al momento de pensar en políticas de corto, mediano y largo plazo, para que se logren avances significativos en la materia respectiva a la crianza, la enseñanza y el cuidado de la primera infancia.

Según estimó el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), en Argentina habitan 13,1 millones de niños/as entre 0 y 17 años. En este sentido, Malena Acuña (2016), afirma que Argentina atraviesa una “etapa de bono demográfico”, es decir, hay menos población inactiva (adultos mayores y niños) en relación con la población activa y esto significa una gran oportunidad, ya que se precisa un menor esfuerzo de la población económicamente activa para mejorar la calidad de vida de los de menores y mayores edad, en términos de distribución de los recursos. Sin embargo, en septiembre de 2018, el ANSES reportó una cobertura a través de la Asignación Universal por Hijo (AUH) de 3,8 millones de niños/as y la misma se eleva a 3,9 cuando se considera la protección social a hijos con discapacidad (Tuñón, I., Poyo, S., 2019).

De acuerdo con el informe *Pobreza monetaria y privaciones no monetarias en Argentina* (Fondo de las Naciones Unidas para los Niños [UNICEF], 2019), en el país, un

48% de los niños/as son pobres, desde una perspectiva multidimensional no monetaria<sup>1</sup>. Argentina, al igual que el resto de América Latina, se enfrenta a la problemática de la infantilización de la pobreza. Por su parte, el INDEC estimó que la pobreza se incrementó hacia fines de 2018 debido a un contexto de aceleración de la inflación, recesión y pérdida de empleo generando una cifra alarmante: el 46.8% de los niños/as menores de 14 años son pobres en la Argentina (la cifra incluye 10,9% de indigentes). Esta situación genera graves consecuencias en el tejido social ya que aquellas niñeces que crecen en un entorno empobrecido tienen mayores posibilidades de obtener resultados negativos durante la adolescencia y la adultez –en términos de su desarrollo cognitivo, desempeño académico, ingreso, salud, entre otras- y, a su vez, menos oportunidades para ofrecerle a la siguiente generación (Díaz Langou et al., 2018).

Según la Dirección de Estadísticas e Información de Salud (DEIS) del Ministerio de Salud<sup>2</sup>, en la Argentina en el año 2017 la tasa de mortalidad infantil representó el 9,3% por cada 1000 nacidos, generando una reducción del 0,5%, respecto del año anterior. Por su parte, en el anuario 2016 de la Dirección de Estadísticas de Salud de Argentina, la tasa de mortalidad materna fue de 3,4% por cada 10.000 nacidos vivos. Siendo otro dato relevante que de las 8443 muertes sucedidas a niños/as menores de 5 años, 310 de ellos no recibieron atención médica durante la enfermedad o lesión que condujo a la muerte. Esta información permite afirmar que es pertinente garantizar la universalización del acceso a la salud para mejorar los índices de mortalidad.

Es relevante señalar la importancia de la alimentación en los más pequeños si se habla de la salud en la primera infancia. En este sentido, Malena Acuña (2015) en realiza un informe titulado *Diagnóstico de la Primera Infancia en la Argentina*, donde retoma a la especialista en primera infancia Grantham-McGregor<sup>3</sup> (2007) quien afirma que la nutrición de los primeros 1.000 días (desde el embarazo y hasta los primeros dos años de vida) es

---

<sup>1</sup> El concepto de pobreza usado en este caso es la privación en el ejercicio de al menos uno de los siguientes derechos: educación, protección social, vivienda adecuada, saneamiento básico, acceso al agua y un hábitat seguros” (UNICEF, 2018).

<sup>2</sup> Anuario 2017 disponible en: <http://www.deis.msar.gov.ar/index.php/anuario-2017/>

<sup>3</sup> Presidenta del Comité Directivo de la serie Lancet sobre Desarrollo infantil en desarrollo. Asesora del Gobierno británico y del “Royal College of Paediatrics and Child Health”. Miembro de la Junta Asesora del Programa para la Primera Infancia de “Open Society Foundation” y un miembro del Panel Asesor sobre la Primera Infancia y la Preparación para Aprender para el Banco Interamericano de Desarrollo en Washington.

determinante en el desarrollo y la salud futuros de una persona. Asimismo, la Organización Mundial de la Salud establece que la lactancia materna es la forma ideal de aportar a los pequeños/as los nutrientes que necesitan para un crecimiento y desarrollo saludables. Sin embargo, un informe del Ministerio de Salud de la Nación publicado en el año 2015<sup>4</sup> en el cuál se realizaron encuestas sobre la temática mencionada, concluye que en un conjunto de niños/as menores de 6 meses, apenas más de la mitad (53%) se encontraban recibiendo lactancia materna. Si se compara este dato con los relevados en el año 2011, se observa una tendencia de leve descenso respecto del anterior periodo (55%). Por otra parte, es preciso aclarar que al momento de la presente investigación no se cuenta con datos oficiales actualizados sobre la situación nutricional de los niños/as. La primera Encuesta Nacional de Nutrición y Salud (ENNyS) fue realizada en el 2005, luego en el año 2018 también se llevó a cabo dicha encuesta, pero en el presente 2022 no hay datos oficiales, aunque al momento se desarrolla una segunda recolección de datos en todo el territorio. Teniendo en cuenta esta información y la mencionada anteriormente, se puede inferir la vulnerabilidad de la primera infancia, la relevancia del cuidado de la misma para un desarrollo adecuado y, por consiguiente, la importancia del cuidado en la educación como un derecho.

### *1.1 Breve cronología del cuidado como derecho*

El cuidado en la primera infancia ha sido reconocido como derecho a partir de su determinación como deber de los Estados. Esto fue posible a través de su interpretación desde el enfoque del derecho, que le ha otorgado tal carácter al asumir que reside en cada persona con autonomía. Por ende, los sujetos pueden y deben exigir la satisfacción de sus necesidades de cuidado, con independencia de sus condiciones de sujeción y vulnerabilidad (Argüello, 2018). No obstante, para que ese derecho pueda ejercerse y satisfacerse, el Estado debe asumir la responsabilidad sobre él, disponer recursos y presentar una oferta de cuidado que esté a la disposición de sus ciudadanos (Zibecchi, 2013). De acuerdo con Pautassi (2013), el enfoque de derechos establece que:

Considera el amplio conjunto de principios, reglas y estándares que integran los derechos humanos fundamentales, plasmados principalmente en pactos, y tratados internacionales, pero también a nivel de las constituciones políticas de los países; la labor de los comités de los pactos y la de los relatores de derechos humanos, los órganos de supervisión y fiscalización internacional (p. 109-110).

---

<sup>4</sup> Informe elaborado por la Dirección Nacional de Maternidad, Infancia y Adolescencia.



En este sentido, un derecho como el del cuidado solo puede ejercerse cuando el Estado lo reconoce como tal y asume la responsabilidad de garantizarlo a partir de instrumentos jurídicos del orden nacional e internacionales.

Indudablemente, todas las personas son sujetos de derecho, así se lo ha establecido en documentos como la Declaración de los Derechos Humanos (1948); sin embargo, los niños/as están bajo el amparo de normativas específicas que pretenden otorgarle protección especial. Entre estas, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). En relación al cuidado de los infantes, la referida normativa adoptada por la Organización de las Naciones Unidas, menciona que "el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento". Por lo que:

Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas (1989, Artículo 3, inciso 2).

En consecuencia, la protección de tales derechos queda bajo competencia del Sistema Interamericano de Derechos Humanos (Comisión Interamericana y Corte Interamericana) y el Sistema Universal de Derechos Humanos. Se adhieren a lo anterior las múltiples convenciones, tratados y acuerdos internacionales que confirman los compromisos, pero también las normativas nacionales de cada Estado que se sustentan en ese marco legal internacional.

Evidentemente, cuando se habla de los derechos de la primera infancia, se piensa en la importancia integral del derecho a la educación. Uno de los primeros documentos en tratar el tema es la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobado en la Conferencia de Jomtien en el año 1990. Allí se plantea una inquietud en cuanto a la insuficiencia de los sistemas de educación en el mundo, y se insta a asumir la educación durante la primera infancia como un nivel educativo en sí mismo, entendiendo el aprendizaje como un proceso que inicia en el nacimiento. Estos principios fueron adoptados posteriormente en el Foro Mundial de Educación (2000), donde los Estados se comprometieron a "extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para las niñas/os más vulnerables y desfavorecidos" (Artículo 7, inciso 1).

En esta línea, algunos años después se lleva a cabo en Bolivia el Consenso de Quito (2007), donde por primera vez se reconoce el cuidado como un derecho; acción replicada en el Consenso de Brasilia, aprobado por la XI Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe (2010). En este último evento los Estados asumen la tarea de desarrollar políticas y servicios universales de cuidado, basados en el derecho. Igualmente, en el Marco de Acción de Moscú (2010), se reafirma el compromiso con la educación en las primeras etapa de vida de los niños en la Primera Conferencia Mundial sobre la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). Algunos de sus puntos más relevantes fueron:

11.i) Legislación, políticas y estrategias:

a) Desarrollar marcos jurídicos y mecanismos de aplicación que propicien el ejercicio del derecho del niño a la AEPI desde el nacimiento.

b) Adoptar y promover un enfoque de la AEPI que sea integrado y multisectorial para lograr que los resultados de los nacimientos (fase prenatal), la salud neonatal, el bienestar nutricional, y la atención y educación desde el nacimiento hasta los ocho años de edad, en particular en el grupo de edad de cero a tres años, sean satisfactorios.

12. Aumentar la eficacia de la ejecución de los programas de AEPI ii) Calidad

a) Fortalecer la autonomía y la capacidad de los padres, las familias y los proveedores de servicios, de modo que puedan ofrecer relaciones de protección y una atención y educación de calidad a los niños de corta edad.

b) Mejorar el plan de estudios y la metodología de acuerdo con las necesidades de la infancia, valorando los juegos, el cariño, la cooperación, el talento y la creatividad, la alegría, el fomento de la confianza en sí mismo y la autonomía, así como las pedagogías de aprendizaje activo que tienen en cuenta el punto de vista del niño.

c) Concentrarse en los resultados de los programas utilizando criterios y metodologías de evaluación coherentes.

d) Estudiar y aprovechar todas las posibilidades que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para promover todos los aspectos de la AEPI;

e) Incluir la educación para el desarrollo sostenible como elemento fundamental de una AEPI de calidad.

f) Crear las condiciones humanas y materiales necesarias para lograr una AEPI de calidad, contar con profesionales comprometidos, valiosos y competentes, y disponer de entornos adecuados para la AEPI, así como de planes de estudios y materiales adaptados a los distintos contextos (Marco, 2014, p. 12-13).

Tres años después, el Consenso de Santo Domingo (2013) ratifica la vigencia del Consenso de Brasilia, logrando que los Estados se comprometan a crear programas de cuidado. Lo cual se reafirma en Montevideo (2016), al determinar disposiciones de mayor precisión sobre el tema. En síntesis, el reconocimiento del derecho al cuidado y los progresivos avances al momento de incluirlo como tal en los acuerdos internacionales, reflejan cambios y madurez en torno a cómo se asume entre las naciones la primera infancia y la educación durante esta etapa.

## 1.2 El cuidado: un derecho en Argentina

En las últimas décadas, Argentina avanzó en el reconocimiento del derecho al cuidado y la educación en niños/as a temprana edad. Tanto es así que la Ley de Educación 26.206 le otorgó identidad de “unidad pedagógica” a la educación inicial, que comprende a los niños desde los 45 días a los 5 años, siendo obligatorio el último año. Otro avance en el mismo sentido fue la sanción de la Ley 26.233 sobre Centros de Desarrollo Infantil, que se propone la promoción y regulación de dichos espacios. En el marco de esta Ley, su Artículo 2° propone la noción de Centro de Desarrollo Infantil, al cual se lo entiende como “los espacios de atención integral de niños/as de hasta 4 años, que además realicen acciones para instalar, en los ámbitos familiar y comunitario, capacidades que favorezcan la promoción y protección de los derechos de niños y niñas” (Tuñón, 2012). A partir de los objetivos que se promueven en ambas leyes es posible determinar la importancia que se le adjudica a la crianza, el cuidado, la formación y la socialización en los primeros años de vida de los más pequeños/as.

Con la sanción de la Ley 26.061 se le dio un orden institucional al sistema a partir de la creación de diversos organismos: la Secretaría Nacional de Niñez Adolescencia y Familia; el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia; y el Defensor de los Niños, Niñas y Adolescentes. Todos estos órganos del gobierno tienen como fin último velar por la protección y promoción de los derechos de los niños/as consagrados en la Constitución Nacional, la Convención sobre los Derechos del Niño y las Leyes Nacionales, al promover acciones que garantizan el goce y reconocimiento pleno de estos derechos.

Por otro lado, la educación inicial depende de los Ministerios de Educación tanto provinciales como de los municipios. Este período se organiza en dos ciclos: para los niños/as desde los 45 días a los 2 años existen los jardines maternos y, para aquellos que tienen entre 3 y 5 años de edad, están los jardines de infantes en su carácter de públicos y privados. Además, existen espacios de Primera Infancia impulsados por la Secretaría Nacional de la Niñez y Adolescencia del Ministerio de Salud (SENAF) y las áreas de Desarrollo Social de la Nación y de las provincias, que reciben niños/as hasta los 4 años.

En el año 2005 con la sanción de la Ley Provincial 13.298, se crea el sistema de Promoción y Protección de los Derechos de los Niños/as y se comienza a trabajar en los lineamientos del programa de Unidades de Desarrollo Infantil (UDI), con el objetivo de garantizar la atención integral, la nutrición, el desarrollo pedagógico y socioeducativo y favorecer las situaciones de vulnerabilidad de los más pequeños/as. Cuatro años más tarde se

introdujeron cambios con la Resolución N°390, ampliando la franja etaria del programa, por lo que se aprobaron cuatro modalidades de espacios de crianza, educación y cuidado (espacios CEC): Jardín Maternal Comunitario (JMC) de 45 días a 5 años; Casa del Niño (CN) de 6 a 13 años; Centro de Atención Integral (CAI) de 45 días a 13 años y Centro Juvenil (CJ) de 14 a 18. Actualmente, las UDI ascienden a 1600 en 130 municipios de la Provincia de Buenos Aires. Debido a que esta investigación se centrará en el análisis específico del Municipio de Tres de Febrero, es pertinente adelantar que, al momento, este cuenta con tres UDIs operativas en los barrios “El Libertador” y “Ejército de los Andes” y “Barrio Derqui”, donde a partir de un trabajo coordinado con el Municipio se realizan seguimientos en materia de salud y procesos educativos a partir de un abordaje integral y un trabajo social con las familias de cada uno de los chicos.

### *1.3 Ordenanza municipal 3620, nuevos retos*

La Ordenanza Municipal 3.620 sancionada el 21 de septiembre del año 2022 por el Honorable Concejo Deliberante de Tres de Febrero, bajo la reglamentación del Departamento Ejecutivo según Decreto 1573/22, tiene como fin "regular los principios y pautas generales de funcionamiento para el ejercicio de las actividades económicas, culturales, educativas y sociales y su posterior fiscalización". En el Capítulo 2, entre otros organismos como los de salud, menciona centros asistenciales o consultorios externos y residenciales, a los centros educativos primera infancia. Adicionalmente, en el Artículo 46 precisa la definición de estos:

Se entiende por centro de primera infancia a los establecimientos de carácter privado que brindan educación, asistencia alimentaria y nutricional, seguimiento, cuidado de la salud y estimulación temprana de niños de 45 días a cuatro años, ofreciendo asimismo los elementos básicos para la satisfacción de las necesidades fisiológicas, afectivas, psicomotrices, de juego, recreación y socialización (Decreto 3620/22).

Es decir, los define como establecimientos que tienen como fin brindar educación privada a niños/as a partir de los 45 días de nacidos. Para ello se establece que los cuidadores o encargados deben brindar ciertos servicios como lo son el cuidado, la higiene, la asistencia nutricional y la estimulación para su desarrollo cognitivo. En esta nueva ordenanza, también establece el concepto de fiscalización o supervisión. Ello se encuentra estipulado en el Título IV, capítulo I, Artículo 72, relativo a la Fiscalización:

Entiéndase como función de fiscalizar, al control, evaluación y comprobación de la

conformidad del ejercicio de las actividades económicas con el ordenamiento jurídico. Dicha función es realizada por los inspectores de aplicación dependientes de la Autoridad de Aplicación.

De acuerdo con este Artículo, es imprescindible fiscalizar y vigilar el entorno en el que se encuentra la planta física, así como revisar las finanzas y fuentes de financiamiento que tienen estos centros educativos para poder funcionar. En cuanto al procedimiento asociado a la inspección en sí, en esta nueva ordenanza se dispone el Artículo 73, el cual contempla lo siguiente (se cita en extenso considerando la importancia que reviste para el tema objeto de estudio):

Artículo 73. Acto de inspección.

73.1 Entiéndase por acto de inspección a la consecución de actos administrativos por los que pasa una inspección, desde su origen hasta su registro.

73.2 El origen de inspección podrá clasificarse en preventivo, por denuncias o por solicitud de organismos oficiales.

73.2.1 Anualmente las inspecciones a realizar por la autoridad de aplicación deben ser planificadas en un documento denominado "Plan Operativo Anual" (POA).

73.3 Una vez establecido el origen de la solicitud de inspección, la autoridad de aplicación debe generar una orden de trabajo específica para la localización a fiscalizar, asignando la ejecución de la misma a un inspector o equipo de inspección en particular, dependiente del área de fiscalización correspondiente.

73.3.1 Bajo ningún concepto, se podrá asignar un área, territorio, cuadrícula o sector del tejido municipal, en forma permanente o transitoria, a un inspector o grupo de inspectores, para realizar la fiscalización de las actividades económicas que se desarrollan en el distrito, debiendo ser en todos los casos en forma rotativa.

73.4 Al finalizar la inspección asignada, el o los inspectores intervinientes, registran los resultados de la misma en el informe de inspección y en el acta correspondiente.

73.5 La documentación generada en la inspección, debe ser entregada a la autoridad de aplicación en los plazos que determine la reglamentación de la presente ordenanza.

En este Artículo se disponen las características de las inspecciones y los requisitos para realizarla, y se explicita el informe que debe ser entregado a las autoridades competentes. Con esto, el Municipio de Tres de Febrero se convierte en uno de los primeros gobiernos locales en fiscalizar la infraestructura de los espacios de primera infancia.

Por otro lado, es pertinente aclarar que lo que la Ordenanza establece tiene que ver con la estricta fiscalización de los espacios de primera infancia en términos de infraestructura. No existe aún normativa que establezca estándares de calidad en términos pedagógico-educativo. Esto pone en evidencia que todavía falta mucho marco normativo y lineamientos estratégicos que definan la política educativa para la primera infancia, en los municipios y en las provincias.

## 2. El contexto de la educación para la primera infancia en Argentina

La primera infancia constituye una etapa única y clave para el desarrollo de una persona, en términos de crecimiento físico, cognitivo, socioemocional y psicológico (Bauer, 2016). En los primeros años de vida, el cerebro es más sensible a los entornos de crianza ricos y estimulantes que en otras etapas de la vida (Pomares, 2017). La evidencia de la neurociencia muestra que el cuidado del ambiente físico, las caricias, las conversaciones, los juegos, las canciones, las relaciones interpersonales y una buena alimentación son los ejes del desarrollo infantil (Campos, 2014). Por ello, garantizar el derecho a la educación y las condiciones básicas de alimentación y salud de los niños y niñas es clave para que alcancen un desarrollo integral como personas.

Desde la mirada de la sociología respecto a los cuidados, a partir de la reflexión sobre la organización social del trabajo y el vínculo con la organización social del cuidado, el rol que adquiere y cómo interviene el Estado en la cuestión tiene consecuencias directas sobre las familias y el comportamiento del mercado laboral (Argüello, 2018).

En este sentido, la posibilidad de que el Estado invierta en la primera infancia tiene efectos positivos en la equidad de los géneros ya que promueve la inserción de las mujeres en el mundo del trabajo. En el caso argentino, si bien la participación de las mujeres en el mercado aumentó en los últimos años, las mismas continúan siendo las principales proveedoras del cuidado en los hogares. Esto se conoce como “revolución estancada”, ya que la incorporación de la mujer en el mercado laboral no estuvo acompañada de la participación de los hombres en las tareas domésticas (Figuera y Aulicino, 2015). Como consecuencia, las mujeres realizan trabajos más flexibles e informales y sus trayectorias laborales son intermitentes (Filgueira y Aulicino, 2015). No obstante, junto al fenómeno de incorporación definitiva de la mujer al mundo laboral se dio aparejado un aumento de la demanda de instituciones que se ocupen de la crianza y el cuidado. Es decir, gracias a la aparición de estos espacios se incrementan las posibilidades del desarrollo femenino en el mundo del trabajo.

Este marco permite introducir el estudio de las instituciones relacionadas a la primera infancia. Partiendo de los fundamentos que entienden a esta etapa de la vida como prioritaria para los más pequeños/as, se estudiaron las instituciones que se dedican a la crianza, enseñanza y cuidado (instituciones CEC) por considerarlas clave a la hora de garantizar el derecho de todos los niños/as en el desarrollo pleno de sus potencialidades. En Argentina,



estos organismos conforman un universo heterogéneo difícil de clasificar por la multiplicidad de actores que participan en ellos: el sector público, el privado y la sociedad civil. Además, interactúan diversos actores y áreas de la política como educación, desarrollo social y la salud en los tres niveles de gobierno (nación, provincias y municipios).

Lo mencionado tiene como consecuencia la coexistencia de diversos formatos institucionales como salas de cuna, jardines de infantes oficiales y no oficiales, Espacios de Primera Infancia (EPI), Unidades de Desarrollo Infantil (UDI), entre otros. Algunos de estos espacios ponen foco en la enseñanza de saberes y habilidades a través del juego y, además, preparan a los niños y niñas para el ingreso a la educación formal. Otros se centran en el cuidado y la crianza como la alimentación, la higiene y el sueño. Por otro lado, la heterogeneidad de la oferta también se plasma en las diversas características y calidad de las instituciones: se diferencian en cuanto a la modalidad de trabajo, las condiciones materiales y de infraestructura, el tiempo, el espacio, y la participación de las familias y de la comunidad (Cardini et al., 2017).

En este sentido se comprende el cuidado, la enseñanza y la crianza como elementos indivisibles de toda acción orientada a las niñas en sus primeros años de vida. De hecho, mientras más pequeños son, más indivisibles se vuelven estos tres elementos (Cardini et al., 2017). En esta línea de pensamiento, el especialista en educación temprana, Stig Broström (2006), retoma los conceptos de cuidado, enseñanza y educación, y los define como un proceso unido donde cada uno tiene características propias. La enseñanza es consciente y sistemática, a partir de esta los pequeños se apropian de conocimientos, habilidades y competencias. La educación también es sistemática y organizada, es la que guía los procesos que conforman las cualidades personales en los niños/as como la voluntad, el carácter, la moral, las normas, las actitudes, el comportamiento, la conciencia, entre otras.

Con respecto al cuidado, el autor mencionado toma el concepto del investigador Finn Diderichsen<sup>5</sup>, quien entiende al cuidado integrado en la educación y como una relación específica entre personas, caracterizada por el hecho de que una persona se enfoca en otra persona, por ende, actúa para servirle y acompañar su desarrollo y bienestar. En suma, Broström plantea que puede ser útil distinguir entre estas actividades a la hora de planificar el proceso educativo, pero en la práctica no es posible comprender de manera separada la

---

<sup>5</sup> Finn Diderichsen es investigador de la Universidad de Copenhague especialista en medicina social.

enseñanza, la educación y el cuidado.

Otra cuestión a destacar, antes de mencionar los avances en materia de primera infancia en términos de acceso a la educación y al cuidado en Argentina, es la educación como práctica cultural. Sin lugar a dudas, la educación es una práctica cultural (Fairsten y Lasalle, 2022), que se desarrolla a través de la institución que conocemos como escuela. De todas formas, no es lo mismo práctica cultural que escuela. Lo primero obedece al orden de lo pragmático mientras que lo segundo, es el medio ideal para explotar y guiar esa práctica cultural en la sociedad.

La educación, para Fairsten y Lasalle (2022), es el medio por el cual se garantiza la transmisión, mantenimiento y evolución de la cultura. Esto es un punto importante, porque garantizando estos tres factores (transmisión, mantenimiento y evolución), la educación se constituye, en otras palabras, como una práctica social con poder para intervenir sobre el desarrollo humano, por lo que es lo mismo que afirmar que la educación es una práctica social que puede intervenir en el desarrollo de los niños/as con la idea de formarlos según el paradigma que desarrolle cada una de las instituciones. Las autoras mencionadas afirman:

La educación funciona como nexo entre la cultura y los sujetos; en un movimiento dialéctico, la educación introduce a los sujetos en la cultura a la vez que introduce la cultura en los sujetos. Esta idea permite analizar la educación desde dos perspectivas necesariamente entrelazadas

1. Como práctica cultural que interviene en el desarrollo.
2. Como actividad social organizada y desarrollada por personas (Fairsten y Lasalle, 2022, p. 35).

La presente investigación se interesa particularmente por la segunda la perspectiva mencionada, a pesar de que las autoras anticipan que ambas están entrelazadas entre sí. Es pertinente mencionarlo, porque se pretende comprender cuál es la mirada en cuanto a la crianza, la enseñanza y el cuidado en los diversos formatos que se presentan en la comunidad.

En efecto, si bien la formación de un ser humano es el resultado de las ciencias biológicas, también es el resultado de las ciencias de la educación ya que, a través de la educación como institución y práctica cultural, las personas logran desarrollarse (Fairsten y Lasalle, 2022). En otras palabras, no se puede concebir el desarrollo humano teniendo en cuenta solo el aspecto orgánico, también hace falta tener en cuenta la importante relevancia de la educación durante este proceso.

Profundizando en esta idea, las autoras resaltan:



En segundo lugar, la educación debe entenderse como actividad social internacionalmente organizada; no es un fenómeno que ocurre sin más, como una lluvia que, al caer, hace crecer los brotes. La educación es una acción social organizada y desarrollada por personas. De manera que las prácticas educativas no son azarosas, sino instituidas, aunque se perciban como naturalmente dada por los agentes que las habitan y, por ende, ajenas a su control. Las prácticas educativas siempre son productos del obrar humano, y como tales, pueden ser objeto de mejora y de regulación (Fairsten y Lasalle, 2022, p. 36).

De esto se entiende que las prácticas educativas son propias del ser humano. Sin afirmar que son naturales, son hechos sociales que ayudan a su desarrollo, lo cual constituye una cuestión importante. A su vez, la educación puede concebirse como una acción social que tiene el fin de dotar de conocimiento al ser humano (Fairsten y Lasalle, 2022). En consecuencia, en el momento en que el ser humano nace y se inserta en la sociedad, comienza un proceso de aprendizaje. En los procesos de aprendizaje de la primera infancia, las diferencias están dadas según las instituciones que participan, ya que algunas ponen mayor foco en la crianza y el cuidado y otras, además de esto, en la educación.

Desde esta perspectiva, las autoras plantean que: “Cuando hablamos de jardín maternal, lo diferenciamos de otras formas de atención a la primera infancia, por asumir la educación y el cuidado desde una perspectiva pedagógica y como un derecho humano” (Fairsten y Lasalle, 2022, p. 39). Esto refiere al sentido en que las educadoras correspondientes a este nivel se forman para realizar una atención de carácter intencional, que necesita determinada planificación pedagógica guiada por una ética pertinente. En Efectivamente, el jardín maternal es considerado una escuela porque “la acción educativa que desarrolla constituye una práctica social y política guiada por propósitos y por criterios de carácter público (Fairsten y Lasalle, 2022, p. 39).

Por lo tanto, cualquier niño que llega a la vida trae consigo potencialidades y la evolución de las mismas depende de “las oportunidades y circunstancias que ofrece el ambiente, ya que, si bien la herencia genética le confiere disposiciones, su desarrollo dependerá de la educación que reciba y de las decisiones que se tomen a su alrededor (Fairsten y Lasalle, 2022, p. 41). En efecto, la evolución y el desarrollo de las infancias se somete, en gran medida, a la educación recibida y esta, por su parte, va a depender del foco que se le otorgue en cada institución.

### **3. Contextualización del problema**

Las instituciones que se ocupan de la crianza, enseñanza y el cuidado en Tres de

Febrero son diversas y heterogéneas. Cabe aclarar que el sistema no solo se puede caracterizar a partir de la diada educación formal - educación no formal, sino que además se puede caracterizar la oferta a partir del análisis de aquellos espacios que dependen del ámbito municipal, del ámbito provincial y de la autogestión comunitaria. Desde el punto de vista municipal, la oferta consta de 27 jardines municipales (25 jardines de infantes y 2 centros maternos infantil) que dependen de la Secretaria de Educación y Cultura municipal, 31 jardines provinciales que dependen de la Dirección General de Cultura y Educación y 38 jardines de gestión privada.

El Municipio Tres de Febrero cuenta con 3 Unidades de Desarrollo Infantil (UDI) y 3 Espacios de Primera Infancia (EPI), que dependen de la secretaria de Desarrollo Humano. La oferta también contempla los espacios de gestión comunitaria, es decir, comedores que se encargan de la nutrición y el cuidado de los niños y niñas, y dependen directamente de la Dirección de Protección Social y Gestión Comunitaria, de la Secretaria de Desarrollo Humano del distrito. Según los registros municipales, existen al momento 24 comedores comunitarios que reciben algún tipo de subsidio de ayuda tanto municipal como provincial. Por otro lado, cabe destacar que también existen Espacios de Primera Infancia gestionados por movimientos sociales que, a través de un convenio directo con la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), se auto gestionan ofreciendo espacios de crianza y cuidado en los barrios más vulnerables del distrito. No se cuenta con información precisa con respecto a ciertos datos de estos espacios, como por ejemplo cuántos existen y dónde están ubicados, ya que son parte de convenios privados de organizaciones del tercer sector <sup>6</sup>, y al momento no existe un único registro en el orden municipal que centralice información sobre estos.

Al esbozar la oferta CEC (crianza-enseñanza-cuidado) de Tres de Febrero, se desprendieron algunos interrogantes que se abordan en la tesis: ¿cuál es la oferta real de las instituciones del cuidado, enseñanza y crianza del distrito de Tres de Febrero?, ¿cómo definen el cuidado, la enseñanza y la crianza los diferentes formatos?, ¿a quiénes destinan su servicio?, ¿cómo se regulan y financian? En esta línea, la presente investigación se propone conocer la distribución territorial de los espacios CEC y caracterizar la oferta CEC del Municipio de Tres de Febrero. Un diagnóstico preciso y completo de la educación inicial

---

<sup>6</sup> El tercer sector está formado por organizaciones privadas, sin fines de lucro, nacidas de la iniciativa ciudadana.

permitirá desarrollar una hoja de ruta hacia políticas públicas de mayor alcance y calidad, que garanticen la ampliación y el pleno ejercicio de los derechos de todos los niños/as (Steinberg y Giacometti, 2019). Son objetivos específicos de la investigación: a) conocer la distribución territorial de los espacios CEC; b) identificar quién provee los servicios, cómo se regulan, cómo se financian y a qué franja etaria prestan su servicio los distintos tipos de oferta; y c) examinar cómo se define la crianza, la enseñanza y el cuidado en cada tipo de oferta.

La tesis aporta nuevos elementos para profundizar la construcción de un diagnóstico de la educación inicial en el Municipio de Tres de Febrero. El trabajo abordará, de manera exploratoria y descriptiva, cinco dimensiones para la gobernabilidad del nivel: distribución, provisión, regulación, financiamiento y franja etaria.

#### **4. Objetivos de estudio**

El objetivo de la investigación fue caracterizar la oferta de los espacios CEC a partir de conocer la distribución de estos espacios en el territorio, comprender cada formato institucional a partir de quién financia, regula y provee, y definir cómo entienden la crianza, la enseñanza y el cuidado los funcionarios de la primera infancia en Tres de Febrero. En particular, se estudiaron las características de cada espacio de cuidado desde un enfoque situado y anclado en la realidad de un territorio determinado (Tres de Febrero) y un nivel específico. En este marco, surgen interrogantes como: ¿cuál es la oferta real de las instituciones del cuidado, enseñanza y crianza del distrito de Tres de Febrero?, ¿cómo definen el cuidado, la enseñanza y la crianza los diferentes formatos?, ¿a quiénes destinan su servicio?, ¿cómo se regulan y financian? Estas líneas se constituyen como ejes fundamentales en el desarrollo del trabajo.

Asimismo, con esta tesis se contribuye a un diagnóstico de las instituciones de la crianza, enseñanza y cuidado (CEC) que coadyuva a la toma de decisiones de políticas públicas desde el ámbito local en términos de distribución de los espacios, supervisión, regulación, acompañamiento y monitoreo de la primera infancia.

En este sentido, el objetivo general fue analizar y caracterizar la oferta de las instituciones de Crianza, Enseñanza y Cuidado (CEC) para los niños y niñas de 45 días a 5 años en el Municipio de Tres de Febrero.

Por lo que se han propuesto como objetivos específicos:

- a) conocer la distribución territorial de los espacios CEC.
- b) identificar quién provee, cómo se regula, cómo se financian y a quiénes prestan su servicio los distintos tipos de oferta.
- c) examinar cómo definen la crianza, la enseñanza y el cuidado en cada tipo de oferta.

## 5. Decisiones metodológicas

Toda investigación demanda el diseño de un camino metodológico que permita la organización y planificación de las distintas fases o actividades que deben ser desarrolladas. El diseño se concibe como "el abordaje general que se utilizará en el proceso de investigación" (Hernández y Mendoza, 2018). En este estudio, la metodología seleccionada para el desarrollo de la investigación es de tipo exploratorio-descriptivo, fundamentado en el análisis de fuentes primarias y secundarias, especialmente las normativas enmarcadas en el tema de estudio, así como también entrevistas realizadas a funcionarios de distintas áreas y niveles de gobierno que toman decisiones sobre el cuidado, la crianza y la enseñanza de la primera infancia en Tres de Febrero. La metodología empleada es cualitativa, puesto que las características de este enfoque permiten una aproximación al fenómeno a estudiar, además de permitir un análisis interpretativo.

De acuerdo con lo anterior, según Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), la metodología utilizada procura la aplicación de un conjunto de métodos sistemáticos, críticos y empíricos, apropiados para la resolución de un problema que se constituye en el interés del investigador. Dichos procedimientos son descriptos a continuación en las secciones dedicadas al tipo, los diseños, métodos y técnicas de investigación. Posteriormente se explicará cuáles son las técnicas a emplear para la recolección de la información.

El tipo o nivel de la investigación indica el alcance del estudio que se llevará a cabo. De acuerdo a los propósitos que rigen esta investigación, se ha determinado que es de tipo descriptivo. Este diseño "se emplea en investigaciones orientadas a estudiar propiedades, características y perfiles de sujetos, procesos, objetos u otro fenómeno que se someta a un análisis" (Sampieri et al., 2014). Este nivel es importante porque permite mostrar distintos ángulos o perspectivas del tema examinado.

Al plantear como objetivo caracterizar la oferta CEC para los niños de 45 días a cinco

años en el Municipio de Tres de Febrero, se empleó como técnica principal la entrevista semiestructurada, por ser considerada el instrumento de recolección más propicio. Es por ello que se realizaron entrevistas semiestructuradas a 7 funcionarios del ámbito provincial y municipal de Tres de Febrero: la jefa regional de educación de PBA<sup>7</sup>, la jefa distrital de educación PBA, la consejera escolar a la cual nos referimos como Alba, la consejera escolar (que además coordina tres EPI de un movimiento social) a la cual nos referimos como Mónica, el Secretario de Educación y Cultura Municipal, el Secretario de Desarrollo Humano y Hábitat, la directora de primera infancia dependiente del Área de Educación y la directora de primera infancia dependiente del Área de Desarrollo Humano y Hábitat. Asimismo, se emplearon fuentes secundarias constituidas por los documentos que ofrecen información de primera mano, es decir, que registraron directamente el fenómeno, como por ejemplo las fuentes que permitieron estudiar la matrícula de los espacios de cuidado, documentos del área de educación de la Provincia de Buenos Aires y de la Secretaria de Educación Municipal. Estas fuentes se consideran altamente confiables.

El diseño metodológico también requiere de la implementación de técnicas e instrumentos de investigación apropiados según el tipo de trabajo. Las técnicas son el conjunto de normas y procedimientos que regulan un proceso y permiten cumplir un objetivo. Los instrumentos, en cambio, "son las herramientas conceptuales o materiales, mediante las cuales se recoge los datos e informaciones, mediante preguntas, ítems que exigen respuestas. Asumen diferentes formas de acuerdo con las técnicas que le sirven de base" (Ñaupá et al., 2018, p. 273).

En cuanto a la elección de Tres de Febrero como territorio de estudio se tomaron en consideración dos criterios. Por un lado, se ponderó lo que representa este municipio en términos geográficos, ya que está ubicado en el primer anillo del conurbano bonaerense y es uno de los distritos más densamente poblados de la Provincia de Buenos Aires. En segundo lugar, cuenta con un sistema educativo diverso donde conviven dos niveles de gobierno, provincial y municipal; y dos subsistemas, de gestión pública y de gestión privada. Por último, la decisión de realizar la investigación en este distrito también se relaciona con la cercanía a diferentes actores educativos municipales y provinciales y la posibilidad de acceso para realizar el campo de estudio.

---

<sup>7</sup> Provincia de Buenos Aires.

En efecto, las actividades de recolección e indagación se encontraron orientadas a realizar un rastreo, selección, análisis, reflexión, comparación de teorías y contenidos de normativas y demás documentos pertinentes. Esto fue lo que permitió describir los objetivos propuestos. La investigación se centró en la búsqueda de datos y en la recolección de información proveniente de fuentes primarias y secundarias, con técnicas de análisis de documentos, textos legales, bibliografía especializada, regulaciones específicas y entrevistas. Estas actividades permitieron comparar enfoques, contrastar insumos, formular interpretaciones y generar desarrollos analíticos para dar respuesta a las interrogantes de la investigación.

Con el propósito de seguir un proceso ordenado y sistemático del estudio, se procedió de la siguiente manera. En primer lugar, se recogieron los datos; en segunda instancia, se realizó la tabulación correspondiente; en tercer lugar, se analizó cada uno de los aspectos indicados en los objetivos de la investigación. Finalmente, una vez transcrito el análisis, se formularon las conclusiones tomando como referencia cada objetivo específico y, en especial, lo planteado en el objetivo general y en el marco teórico. Por último, se realizaron las recomendaciones correspondientes.

## **6. Estructura**

La presente investigación se encuentra estructurada en seis capítulos, además de este primer apartado introductorio que tiene como fin configurar las primeras aproximaciones sobre el tema y contiene, además, una primera revisión de la literatura.

En el CAPÍTULO I se revisaron los antecedentes, es decir, las investigaciones que se desarrollaron sobre el tema hasta ahora. Se hizo referencia a estudios y publicaciones nacionales e internacionales con el propósito de exponer qué se ha investigado en los últimos años y dar cuenta de las posibles actualizaciones y evolución del tema. Asimismo, se revisaron teorías y marcos normativos para introducirse en el objeto de estudio.

El CAPÍTULO II introdujo el estado del arte y el marco teórico de la investigación, al mismo tiempo que desarrolló la metodología para la configuración del tema, así como su sistematización. También se esbozaron las primeras aproximaciones a las definiciones de crianza, enseñanza, cuidado, distribución territorial, provisión, regulación y financiamiento.

En el CAPÍTULO III se caracterizó el territorio de Tres de Febrero a partir de la

definición de las especificidades del territorio y la delimitación de indicadores demográficos y socioeconómicos. También se caracterizó el sistema educativo distrital y se profundizó sobre el nivel inicial y los formatos institucionales del territorio.

En el CAPÍTULO V se trabajaron las nociones de cuidado, enseñanza y crianza a partir de la mirada de los funcionarios de distintas áreas y niveles de gobierno.

El último apartado, el CAPÍTULO VI fue dedicado a las conclusiones y recomendaciones. En este apartado se revisó el trabajo y se expusieron las conclusiones obtenidas a partir del análisis y valoración, así como la dialogicidad que se entabla con el objetivo general. Además, se elaboraron recomendaciones para la toma de decisiones. En el último apartado, se recogió toda la bibliografía consultada.





## CAPÍTULO 2

### MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE

#### 1. Primera infancia, educación y perspectiva de derechos

Si se analizan las legislaciones del mundo y las Organizaciones mundiales y regionales, todas han manifestado sus deseos por garantizar la educación como lo que es: un derecho humano. La educación en los primeros años de vida tiene una importancia compartida por la sociedad en su conjunto (Fairsten y Lasalle, 2022). En esta línea las autoras expresan:

La primera infancia es un tiempo vital con sentido en sí mismo y no solo un tiempo de preparación para la vida futura. Los niños y las niñas son sujeto de derecho –es decir, ciudadanos y ciudadanas- desde el nacimiento. Por eso, además del impacto sobre su desarrollo futuro, la educación y el cuidado en la primera infancia se analizan también desde la perspectiva de derechos, en relación con el tipo de ambientes que ofrecen y el tipo de prácticas que se desarrollan hacia bebés, niños y niñas (Fairsten y Lasalle, 2022, p. 45).

Evidentemente, para que sea realmente efectiva, la legislación de cada país debe tener en cuenta las características de la primera infancia. Todos los seres humanos son sujeto de derecho, independientemente de qué etapa de la vida estén transitando, ya sea la primera infancia, la niñez, la adolescencia, la adultez o la vejez, y eso debe tomarse en consideración a la hora de pensar en las leyes y los derechos de cada grupo etario.

Desde la perspectiva jurídica, la educación es un derecho humano fundamental, la base para la garantía de la realización de otros derechos, y es esencial para el crecimiento inclusivo y equitativo (UNESCO, 2014). Está garantizada en numerosos instrumentos Internacionales de Derechos Humanos, en las Constituciones Políticas de los Estados (de América Latina) y en sus legislaciones internas. Pero también, es un derecho reconocido a nivel mundial por la Organización de las Naciones Unidas. Entre los distintos tratados que podemos consultar, se encuentran los que serán mencionados a continuación.

En primer lugar, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, sancionada el 10 de diciembre de 1948 en París, que menciona en su Artículo 26 que toda persona tiene derecho a la educación; que la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales; y que los padres pueden escoger el tipo de educación que deseen para su hijo. En efecto, la educación es objeto de interés mundial para todas las naciones que adhieren a la Organización de Naciones Unidas. La educación es el perfeccionamiento del ser humano,



por este motivo el Artículo mencionado refiere al objetivo del desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los Derechos Humanos y Libertades individuales.

Lo mismo ocurre en tratados de otra índole, los cuales se dedican una gran parte de su contenido a ratificar a la educación como un derecho humano fundamental. Es el caso del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, sancionado en 1966 por la Asamblea de las Naciones Unidas. Tal documento contiene los Artículos 10 y 13, que plantean que la educación se trata de un derecho innegociable, característica de cualquier otro derecho humano, ya que permite el desarrollo de la personalidad y fortalece cualidades indispensables en la vida en sociedad, como la tolerancia y el respeto.

Aún con todo el peso que supone esta herramienta internacional sobre la educación, se firmaron otros Tratados, como la Convención de los Derechos del Niño, en cuya estructura se promueven los derechos de las infancias relacionados a la salud y la educación, y la creciente búsqueda de un entorno que así los cumpla. Además, se firmó el protocolo adicional a la Convención Americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales: el Protocolo de San Salvador.

En consecuencia, de lo mencionado, es relevante plantear el siguiente interrogante: ¿cómo era la educación de las niñas y niños en general antes de la sanción de estos tratados? En el documento *Primera infancia en Argentina: políticas a nivel nacional*, las autoras explican que antes de la Convención Internacional, los niños/as eran considerados como objeto de protección, es decir, no se hablaba de su educación sino de cómo protegerlos (Aulicino et al., 2015). Se puede afirmar que la educación es un tema de interés que no cesa con las legislaciones de los Estados, sino que es necesaria la existencia de un órgano que regule su acceso y continuidad.

Estos fueron algunos instrumentos jurídicos dentro del marco internacional que permitieron comprender la importancia de la educación en el mundo entero<sup>8</sup>. Las reformas constitucionales de Ecuador y Bolivia en el año 2008 lograron un gran progreso en materia educativa ya que, en las mismas, reconocieron la educación intercultural e intracultural.

A su vez debe destacarse que, en otros países, si bien no hubo reformas al respecto como en el caso que se menciona, se incorporaron distintos aspectos que antes no se tenían

---

<sup>8</sup> Cuando se mencionan expresiones como “mundo entero”, es importante entender que si bien se hace referencia a todos, se da prioridad a la parte occidental del mundo porque son los países cuya mayoría adhiere a estos tratados internacionales en pos de mejorar la educación.

en cuenta: respeto a la diversidad, etnia, lingüística, cultura, alcanzando la etno-educación (Pautassi, 2013). De tal manera que:

(...) el campo de la educación, en toda su dimensión, es uno de los más afectados como consecuencia de reformas implementadas durante las últimas décadas, tanto a partir de reformas institucionales o como consecuencia de los disímiles rendimientos alcanzados. Si bien los países han demostrado avances importantes en términos de cobertura y ampliación de la matrícula, aún persisten problemas vinculados con el desgranamiento de la matrícula, situaciones de discriminación por razones de género, etnia y origen socioeconómico, bajo rendimiento y pérdida de la calidad educativa (Pautassi, 2012, p. 13).

En esta misma línea, la autora plantea que el derecho a la educación puede ser analizado según tres dimensiones. La primera es la dimensión de *derecho a la educación*, referente a la naturaleza y el alcance del derecho normativo, que comprende los instrumentos del derecho desde el orden internacional al orden local. La segunda es la relativa al *derecho humano de la educación*, que responde a la garantía del respeto de los derechos humanos en el proceso educativo. Y, por último, la dimensión que entiende a la educación como *multiplicadora de derechos*, es decir, la importancia de la educación como facilitadora de otros derechos y libertades. En este sentido, el aporte de la perspectiva del derecho busca restablecer el equilibrio en situaciones sociales desiguales en relación con la pobreza, tratando de lograr que individuos excluidos y vulnerables existan en una base igualitaria e inclusiva en tanto sujetos de derechos. Además, la perspectiva también se relaciona con garantizar la calidad y acceso a la educación (Pautassi, 2013)<sup>9</sup>.

De acuerdo con estas dimensiones, Pautassi (2012) transcribe lo que denomina “Sistema de las cuatro A”: un sistema de obligaciones e indicadores creados por Katarina Tomasevski<sup>10</sup>. El sistema de las cuatro A es el siguiente:

1. la obligación de “asequibilidad” o “disponibilidad” que implica el deber de satisfacer el derecho a la educación ya sea a través de escolaridad pública de gestión estatal o de gestión privada;
2. la obligación de “accesibilidad” compromete al Estado a garantizar el acceso a las escuelas públicas disponibles sin discriminación alguna;
3. la obligación de “aceptabilidad” conforme a la cual es el Estado el que debe asegurar la adecuada calidad de la educación;
4. la obligación de “adaptabilidad” que obliga a los Estados a brindar en sus centros educativos la educación que mejor se adapte a las necesidades de niños, niñas y adolescente.

<sup>9</sup> Se debe tener en cuenta que Laura Pautassi considera que, si bien la educación ha sido muy analizada, son escasos los estudios que tienen que ver con la educación desde la perspectiva del derecho.

<sup>10</sup> Karina Tomasevski fue una famosa abogada proveniente de Yugoslavia que ejerció el cargo de primera relatora especial de las Naciones Unidas para el derecho a la educación de Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas.

Este esquema permite estructurar los componentes individuales de los derechos a la educación (disponibles y accesibles), en la educación (aceptable y adaptable) y por la educación (adaptable), con sus respectivas obligaciones gubernamentales: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (Pautassi, 2013). De esta manera, el análisis de la educación como derecho es más comprensible y detallado. Pautassi concluye con el “Sistema de las cuatro A”, afirmando que hay una relación entre el contenido del derecho de la educación y su propia naturaleza con las obligaciones positivas y negativas que les corresponde atender a los Estados.

A propósito del ámbito local, Argentina tiene distintos instrumentos jurídicos en los cuales desarrolla la problemática que impone a la educación como derecho humano. En primer lugar, el conocido Artículo 14 de la Constitución de la Nación Argentina, que dentro de los derechos que menciona, plantea que todo ciudadano tiene el derecho de “enseñar y aprender”, dejando en claro que se considera a la educación como un derecho.

Sin embargo, existen leyes que desarrollan aún más la legislación educativa. Por un lado, el 28 de septiembre de 2005 se promulgó la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley 26.061), la cual afirma en su Artículo 15 que los niños tienen derecho a una educación pública y gratuita. Específicamente:

(...) atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente.

De esta manera, queda garantizada la educación en la primera infancia de manera obligatoria, mediante una ley en el marco de la legislación nacional.

Dentro de este marco, el 14 de diciembre de 2006 se sancionó en Argentina la Ley de Educación Nacional, otro argumento por el cual se infiere que la educación tiene un lugar extraordinario en la legislación del país. El Artículo 2 establece que la educación y el conocimiento constituyen un bien público, un derecho personal y social que se garantiza por el Estado, siempre respetando las disposiciones federales (Artículo 5). Para dejar en claro que la educación es un Derecho Humano, como se explicó hasta el momento, el Artículo 10 declara que “el Estado Nacional no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienten

cualquier forma de mercantilización de la educación pública.”. En este sentido, se deja en claro que el Estado Nacional jamás va a concebir a la educación dentro de un mercado. En otras palabras, empleando el razonamiento deductivo, como los derechos humanos son innegociables, y la educación es un derecho humano, es lo mismo afirmar que la educación no puede ser negociada.

En 2015, se extendió la obligatoriedad de la educación a la sala de 4 y se estableció el compromiso del Estado Nacional y las administraciones provinciales de universalizar el acceso a la sala de 3 (Ley N° 27.045). En paralelo, se promulgó la regularización y supervisión de las instituciones educativas no incluidas en la enseñanza oficial (Ley N° 27.064).

Por otro lado, el Decreto N°574 (2016) estableció el Plan Nacional de Primera Infancia, que se propone en el Artículo 1 como herramienta para garantizar el desarrollo integral de los niños y niñas desde los cuarenta y cinco días a los cuatro años de edad inclusive. Tres años después, en 2019, se aprobó otro instrumento con el objetivo de continuar profundizando políticas de estado sobre la PI, la Estrategia Nacional de Primera Infancia Primero (ENPIP), que constituyó un paso importante hacia una mayor integralidad. La estrategia está orientada a niños/as desde la etapa prenatal hasta los 6 años, proponiendo un abordaje integral a través de las dimensiones de identidad (registro), salud y nutrición, educación y cuidado, promoción de derechos, reparación de vulneración, y condiciones para garantizar la crianza. En el 2022, profundizando el plan nacional de PI y la estrategia consiguiente, se presentó el SIM-PI<sup>11</sup>, una herramienta para la gestión pública basada en registros administrativos de carácter nominal para el seguimiento y monitoreo de la primera infancia. Esta herramienta fue diseñada por el Sistema de Identificación Nacional Tributario y Social (SINTyS) con el apoyo de la oficina de la CEPAL en Buenos Aires y el PNUD Argentina, en el marco del Programa Conjunto ODS de las Naciones Unidas: Primera Infancia y Sistema Integral de Cuidados. Esto posibilita realizar diagnósticos más precisos en términos demográficos, sociales, habitacionales y de acceso a la educación de la PI en Argentina. La información se encuentra discriminada por provincia y municipios y solo tienen acceso funcionarios a fines, luego de un proceso de acreditación.

En resumen, los instrumentos esbozados y la legislación vigente establecieron un

---

<sup>11</sup> Sistema de Información y Monitoreo de la Primera Infancia (SIM-PI).

nuevo paradigma de protección integral que implica reconocer a los niños/as como sujetos de derecho y promover una nueva institucionalidad involucrando a diversos actores de la sociedad, de los tres niveles de gobierno, en la protección de la primera infancia (Aulicino et al., 2015).

Según CIPPEC<sup>12</sup>, en Argentina en las últimas décadas hubo avances significativos en materia de primera infancia en términos de acceso a la educación y al cuidado, pero persisten desafíos en materia de la cobertura de los niños/as y fuertes inequidades en el acceso según la situación socioeconómica de las familias. Asimismo, se presenta un desafío en términos de calidad y de articulación entre las prestaciones del sistema formal y el sistema no formal, que son ineludibles a la hora elaborar un diagnóstico que permita seguir trabajando en la construcción de políticas de abordaje integral tendientes a disminuir la brecha de inequidades existentes. A pesar de la importancia de la oferta institucional para la primera infancia, es poco lo que sabemos sobre ella (Cardini et al., 2017).

De manera que, para avanzar en la construcción de políticas públicas que permitan ampliar el acceso y la calidad educativa, primero es necesario realizar un mapeo de las instituciones que contribuya a un diagnóstico más preciso. Este documento se propone realizar un aporte en ese sentido, a partir de conocer la distribución territorial de los formatos institucionales CEC y caracterizar de los distintos tipos de ofertas en términos de a quién provee, a quiénes destinan su servicio, cómo se regulan, cómo se financian estas instituciones y cómo definen los responsables políticos de la primera infancia a la crianza, enseñanza y el cuidado y cómo impacta en la calidad de la oferta de espacios de cuidados para la primera infancia.

## **2. Primera infancia desde la perspectiva psicológica**

Construir la integralidad del desarrollo de los niños y niñas requiere repasar necesariamente todos los aspectos que lo constituyen. En este sentido, la psicología también aporta una mirada respecto de la primera infancia al definirla como una etapa para combinar realidad y ficción a través del juego, la experimentación y la exploración. A medida que los niños dejan de tener la necesidad de tocar, sentir y escuchar, comienzan a aprender principios

---

<sup>12</sup> CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) es una organización independiente, apartidaria y sin fines de lucro que produce conocimiento y ofrece recomendaciones para construir mejores políticas públicas.

básicos sobre cómo funciona el mundo y de esa manera desarrollan el lenguaje. Es por ello que algunos conceptos son difíciles de comprender a esa edad, pero esos aspectos son parte del desarrollo cognitivo durante la primera infancia.

En este sentido Piaget, citado por Thomas (1979), se refiere a esta etapa como preoperacional<sup>13</sup>. De acuerdo con el autor, dicha etapa se caracteriza por el uso de símbolos para representar palabras, imágenes e ideas, razón por la cual hay una importante participación en juegos de simulación. En efecto, un niño/a puede convertir sus brazos en alas de avión y volar por la habitación, o un palo puede transformarse en un valiente caballero con una espada. Resulta claro que la imaginación y la capacidad creativa son fundamentales en esta etapa, previa a aquella de la lógica concreta.

Además, en esta etapa los infantes comienzan a emplear estructuras un poco más complejas, aunque aún no tienen madurez necesaria para comprender la lógica de los adultos, así como tampoco tienen la madurez para manipular, comprender o interpretar mentalmente la información. Por lo que el término operativo se refiere a la manipulación lógica de la información, de allí que a los niños en esta etapa se los considera pre-operacionales. La lógica de los niños se basa en su propio conocimiento personal del mundo hasta el momento, en lugar de en el conocimiento convencional y compartido (Thomas, 1979).

De acuerdo con Piaget (Thomas, 1979), los niños deben desarrollar ciertas capacidades cognitivas que le permitan socializar, expresarse y comunicarse con otros niños y adultos. Por ello, el autor resalta entre estas capacidades los juegos de simulación, ya que un juguete tiene cualidades que van más allá de la forma en que fue diseñado para funcionar y ahora se puede usar para representar un personaje u objeto diferente a todo lo que se pretendía originalmente. Para el autor, el juego de simulación ayuda a solidificar nuevos esquemas para favorecer el desarrollo cognitivo y sucede entonces que las niñas aprenden mientras fingen y experimentan. En este sentido, las habilidades cognitivas resultan predictores fundamentales para el desempeño educativo futuro de los niños y niñas.

### **3. La importancia del desarrollo cognitivo de la primera infancia**

La primera infancia refiere el período que va desde el nacimiento hasta los 5 años. El

---

<sup>13</sup> Solo se explicará la etapa preoperacional, puesto se considera de relevancia para explicar el desarrollo cognitivo del infante. Además, esta etapa comprende parte del rango etario de la primera infancia.



desarrollo cognitivo de un niño/a comienza desde el momento en que nace. Durante esta primera etapa de su vida, se desarrollan habilidades como la prelectura, el lenguaje, el vocabulario y la aritmética (Bornstein y Lansford, 2010). A este respecto, diversos investigadores han descubierto que el cerebro adquiere una gran cantidad de información sobre el lenguaje durante el primer año de vida, incluso antes de que los bebés desarrollen la capacidad del habla. Por ello, cuando los bebés pronuncian o entienden sus primeras palabras, saben qué sonidos en particular usa su idioma, qué sonidos se pueden combinar para crear palabras, y el tempo y el ritmo de las palabras y frases (Bradley et al., 2001; Baker y Scher, 2002; Culp et al., 2000; Weigel et al., 2006).

Los estudios han demostrado que existe una fuerte conexión entre el desarrollo que experimenta un niño/a en sus primeros años y el nivel de éxito que experimentará más adelante en su vida. Se ha evidenciado que los infantes que distinguen mejor los componentes básicos del habla a los 6 meses se desenvuelven de manera más eficaz en habilidades lingüísticas más complejas a los 2 y 3 años de edad, por lo tanto, adquieren mejores habilidades para aprender a leer a los 4 y 5 años de edad. De hecho, se ha verificado que el conocimiento del alfabeto obtenido por un niño/a en el jardín de infantes es uno de los predictores más significativos de cuál será la capacidad de lectura de ese niño/a en el décimo grado (Weigel et al., 2006).

En efecto, cuando los pequeños/as crecen en entornos estimulantes en los cuales tienen interacciones lingüísticas y de alfabetización recurrentes, donde además presentan oportunidades para escuchar y usar el lenguaje constantemente, pueden comenzar a adquirir los elementos esenciales para aprender a leer (Bradley et al., 2001; Baker y Scher, 2002; Culp et al., 2000; Weigel et al., 2006). Por el contrario, un niño que ingresa a la escuela sin haber experimentado las habilidades mencionadas, corre un riesgo significativo de no desarrollar por completo ciertas destrezas (Bradley et al., 2001).

#### **4. Estimulación temprana y contextos favorables**

Antes de que los niños y las niñas comiencen su trayectoria en la educación formal, gran parte de ellos, si no la mayoría, pasan la mayor parte de su tiempo en el entorno del hogar, en contextos producidos por las personas que se ocupan de cuidarlos. Por este motivo, diversos estudios sobre la formación temprana se han enfocado en abordar el aprendizaje en

este espacio (Bornstein y Lansford, 2010). Harden y Whittaker (2011) encontraron que el nivel de estimulación cognitiva y el nivel de apoyo emocional presentes en el hogar estaban significativamente relacionados con el desarrollo posterior, teniendo correlaciones especialmente fuertes con el funcionamiento cognitivo y del lenguaje en preescolar.

A lo largo de los años se han documentado altas correlaciones entre las oportunidades académicas, la estimulación del lenguaje disponibles en los hogares de los pequeños/as y su desempeño en las pruebas de inteligencia (Gottfried, 1984; Molfese et al., 1996). Los resultados han demostrado, esencialmente, que cuantas más situaciones haya dentro del hogar que expongan a los niños/as a la estimulación temprana cognitiva, más probable es que alcancen puntajes cognitivos y de lenguaje más altos (Gottfried, 1984). Por otro lado, en el mismo caso, demuestran menos problemas de comportamiento (Harden y Whittaker, 2011). En consecuencia, puede afirmarse que un ambiente rico en estímulos no solo contribuye al avance cognitivo de los más pequeños/as, sino que, además, por ese mismo motivo, los hacen más seguros de sus habilidades.

A su vez, se ha encontrado un vínculo entre el número de oportunidades de alfabetización disponibles fuera de los hogares y la forma en que los niños/as califican su propia habilidad cognitiva y su interés por aprender (Baker y Scher, 2002; Culp et al., 2000; Weigel et al., 2006). Una posible explicación de esto podría ser que los niños/as que han estado expuestos a entornos académicos más allá del hogar, se sienten más cómodos y competentes en situaciones cognitivamente desafiantes, lo que confirma y avala la importancia de la educación en la primera infancia.

En relación a la problemática expuesta, los estudios mencionados permiten concluir que la exposición a la estimulación del aprendizaje en contextos apropiados mejora todos los aspectos del desarrollo de las niñas: lingüístico, motor, psicosocial, cognitivo, afectivo, entre otros. El contexto se compone de entornos físicos y sociales que, como se ha demostrado, ejercen influencia directa o indirecta en el desarrollo infantil, razón por la que es imprescindible para su futuro el ofrecerles espacios de enseñanza formales que busquen maximizar sus capacidades cognitivas y garantizar un desarrollo integral desde una de las etapas más importantes y complejas de la vida de las personas: la primera infancia.

## **5. Dinámicas familiares y espacios de atención a las infancias**



En los últimos tiempos, las estructuras y dinámicas familiares se vieron atravesadas por enormes transformaciones. Este proceso está asociado tanto a los cambios en la constitución de los lazos de pareja y filiación, como al incremento de las mujeres en el mercado de trabajo. Esto tiene como consecuencia la delegación de tareas domésticas asociadas durante siglos al rol femenino, así como la incipiente contribución económica a sus hogares. Estos hechos, así como muchos otros, dan lugar a un universo heterogéneo de formas familiares (CEPAL, 2014). Dentro de estos cambios en las estructuras familiares, un nuevo tipo de construcción se presenta de manera creciente en Argentina y Latinoamérica: la monomarentalidad. En estos casos, la mujer convive y cría en soledad al menos a un hijo/a. Dado el incremento de estas situaciones familiares, es de imperante necesidad contar con espacios de cuidado donde los niños/as puedan asistir mientras que las mujeres cumplen una multiplicidad de tareas.

En esta línea, la atención que reciben los infantes es, en primer lugar, responsabilidad de las familias o bien de quienes asuman este rol. En muchos casos, estas deben trabajar jornadas laborales completas y, por lo tanto, tienen dos opciones para el cuidado de sus hijos/as: o son asistidos por familiares o redes de cuidado que no se encuentren trabajando, o los niños/as son enviados a distintos centros de atención infantil. Estos espacios, en su mayoría comunitarios, son fundamentales y deben contar con la infraestructura requerida para la atención y el cuidado adecuado de los pequeños/as.

## **6. Criar**

La crianza y el cuidado de las infancias en los primeros 3 años de vida incluye el acompañamiento cercano y cotidiano, sobre todo en la alimentación, higiene, descanso y atención en la salud integral. En estos primeros años los niños/as necesitan construir vínculos amorosos de apego con las personas que se ocupan de sus cuidados, y los mismos se logran mediante acciones como las miradas, la escucha, el intercambio de palabras y los momentos de juego. Cabe resaltar que, para una crianza de este tipo, el adulto a cargo debe buscar la manera más apropiada de acompañar a estos niños, respetando sus tiempos y necesidades (CIPPEC, 2022). Por lo general, las encargadas del cuidado son mujeres de la comunidad que han recibido formación específica para ejercer esta tarea, así como otras acciones que resultan fundamentales para la crianza (CIPPEC, 2022).

Es fundamental poner en valor todas aquellas actividades o rutinas de crianza, desde las más pequeñas hasta las más importantes, ya que son igual de significativas a pesar de que algunas suelen ser invisibilizadas. En efecto, todos los aspectos de este acompañamiento y crianza son esenciales para el cuidado de la vida de los más pequeños/as.

## **7. Enseñar**

De acuerdo con Pastorino (2005), especialista en educación infantil, enseñar consiste en incorporar a los niños y niñas en el mundo de la cultura. Por ello, es necesario colocar a disposición de las nuevas generaciones los saberes que pertenecen a su cultura, y de este modo brindarles las herramientas necesarias para una inclusión plena en la trama social. En este sentido, la idea de enseñar se concibe como la forma que se tiene para que, a través de juegos, cantos y narraciones locales, los infantes fomenten y conozcan las historias que se inscriben en sus comunidades. Con ello el infante se va relacionado con lo que lo rodea, creando lazos y vínculos sociales con su comunidad y su identidad.

Debido a esto, en los contextos institucionales, cuidar y enseñar resultan acciones complementarias e inseparables, puesto que cualquier acción que se ejerce como cuidado sobre los más pequeños, porta una impronta cultural.

## **8. Cuidar**

El cuidado en la primera infancia abarca un amplio campo de actividades, caracterizado por diversos objetivos, sistemas, estrategias, currículos y grupos. El cuidado de los infantes evidencia que el principal propósito es establecer objetivos explícitos para el aprendizaje y el desarrollo. Los niños/as deben ser cuidados por personas que se preparen profesionalmente para cumplir esa función, ya que la tarea no tiene que ver meramente con la vigilancia, sino también con el cuidado de su alimentación, higiene y salud (Leseman, 2002). Dependiendo de la institución, se va a tratar de maestros/as con trayecto formativo, o también cuidadores, sin estos mismos trayectos.

Específicamente en cuanto a los espacios de primera infancia, estos involucran al cuidado en tres aspectos. En primer lugar, el desarrollo del niño/a dentro del tiempo-espacio determinado, que se da a partir de actividades dirigidas hacia ellos. Un segundo aspecto se relaciona con las familias, las mismas se involucran en las tareas de cuidado y enseñanza ya

que es una manera favorable para fomentar el óptimo desarrollo del niño/a y, además, logra prevenir disfunciones. Por último, se lleva a cabo una interrelación con la comunidad, esto significa que, con el apoyo de toda una comunidad, el cuidado y la enseñanza son beneficiosos para mejorar el desarrollo individual de los más pequeños (Leseman, 2002).

## **9. Criar, enseñar y cuidar desde la institucionalidad**

Los espacios CEC en Argentina son instituciones de carácter heterogéneo, por ello se lo considera un universo difícil de clasificar. En este tipo de instituciones participan distintos actores, tal es el caso del Estado como ente rector de las disposiciones financieras como curriculares, pero también intervienen la sociedad civil y el sector privado. Asimismo, forman parte los sectores del gobierno que se encargan del desarrollo social, salud y educación, al mismo tiempo que se involucran los tres niveles de gobierno nacional, provincial y local (CIPPEC, 2022).

En estos centros se evidencian un conjunto de formatos institucionales que dependen de diferentes sectores, sobre todo aquellos que se encuentran en los Ministerios de Educación y Desarrollo Social de las Provincias. En el caso de la educación inicial, esta se encuentra administrada por los Ministerios de Educación provinciales y se organiza en dos ciclos: un primer ciclo que comprende el jardín maternal, donde se atiende a infantes desde los 45 días de edad a los 2 años, seguido por el jardín de infantes que comprende a niños/as entre las edades de 3 a 5 años (CIPPEC, 2022).

En cuanto a los Espacios de Primera Infancia (EPI), estos son administrados por la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF) del Ministerio de Desarrollo Social, mientras que otros formatos dependen de las provincias, municipios u organizaciones de la sociedad civil. Estos espacios comienzan a recibir a niños desde muy temprana edad hasta los 4 años. En algunas provincias se cuenta con una oferta estatal municipal, por lo que se pueden encontrar algunas instituciones cuya gestión es privada y no se encuentran incorporadas a la enseñanza oficial y, en algunos casos, este tipo de instituciones tiene una habilitación de tipo comercial para funcionar (CIPPEC, 2022).

Más aún, estos espacios no solo presentan heterogeneidad en cuanto a la oferta, sino también muestran características diversas respecto del servicio que ofrecen. En ocasiones, pueden presentar diferencias en cuanto al enfoque, la modalidad de trabajo con los niños/as,

el tiempo y el espacio que dedican a las actividades, así como a las condiciones materiales y de infraestructura que presentan los recintos que se han dispuesto. También, suele haber claras diferencias entre los perfiles y las condiciones de trabajo de los profesionales, esto se debe a que, en los sectores más vulnerables, los cuidadores provienen de la misma localidad y son personas que no han pasado por ningún trayecto formativo, por lo que aquellos que tienen mayores responsabilidades en esos espacios son los encargados de transmitir las nociones básicas del cuidado. Es importante resaltar que, en estas instituciones, la modalidad que se adopta para las actividades cotidianas como la higiene, alimentación y sueño, puede darse con la participación de las familias y de la comunidad (CIPPEC, 2022).

Otras dimensiones relevantes para comprender integralmente la heterogeneidad de las instituciones CEC tienen que ver con quién provee el servicio, cómo se regulan y cuáles son sus fuentes de financiamiento. Dependiendo como se conjugan estos elementos, se tendrá como resultado diversos formatos institucionales, y eso se va a traducir en una determinada distribución territorial en la que estos espacios prestan sus servicios. Es decir, existe una doble dialéctica de cómo se conjugan los elementos. Por un lado, el tiempo/espacio en el cual se ubican de las instituciones es lo que condiciona el formato, y al mismo tiempo, el formato es lo que va a condicionar el territorio que ocupará la institución. En efecto, aspectos como el financiamiento y la regulación producen un tipo de institución que, además, está en un territorio determinado, pero al mismo tiempo, el territorio determina el servicio que se da.

De acuerdo con CIPPEC existe una ausencia de datos confiables y públicos que permitan organizar, cuantificar y trazar un mapa de las instituciones de la primera infancia. En efecto, la poca información que se tiene de estas instituciones radica en estudios que realizan investigadores para alcanzar una titulación. Por lo que establecer características sobre su heterogeneidad o su fragmentada regulación, facilitaría la posibilidad de pensar en mejores políticas públicas para la primera infancia (CIPPEC, 2022).

A pesar de lo antes señalado, en un estudio más reciente y actualizado, las autoras Cardini, Guevara y Steiner (2021) sostienen que:

A pesar de la importancia de estos espacios, en la Argentina persisten fuertes disparidades de cobertura según la edad, el tipo de contexto territorial y el nivel de ingresos de las familias. Según los últimos datos disponibles, solo tres de cada diez niños de menos de 4 años acceden a algún espacio de crianza, enseñanza y cuidado (MDS y UNICEF, 2013). Los déficits de acceso se agravan en algunas regiones, y son diferentes según los quintiles de ingresos de los hogares: mientras el 76% de los niños y niñas accede en el quintil más

alto, solo 10% lo hace en el quintil de menores ingresos (p. 18).

Es decir, para los sectores más vulnerables el acceso a estos espacios todavía resulta lejano. En los barrios más vulnerables la mayor oferta de espacios tiene que ver con aquellos de desarrollo social, es decir, de cuidado y crianza más que de educación formal. Como se analizará más adelante, no suele haber oferta de jardines privados, la única presencia tiene que ver con el Estado. Por ende, es una tarea aún pendiente en Argentina incentivar el ingreso a estos espacios, partiendo siempre de la base que propone que el estímulo temprano de los más pequeños/as favorece el desarrollo integral y mejora la interacción a partir del lenguaje, el juego y otros motivadores (Cardini et al., 2021).

## 10. Provisión, regulación y financiamiento

Roger Dale<sup>14</sup> introduce el concepto de "gobernanza de la educación" para describir la actividad que realiza no solo el Gobierno sino también los actores no gubernamentales. El autor plantea que comprender los distintos actores y escalas de gobierno que intervienen en el proceso educativo es fundamental, porque la educación es un derecho humano que debe ser accesible y gratuito para todos, y porque esos actores tienen diferentes intereses y diferentes capacidades para ejercer el poder. Por lo que entender cada formato institucional a partir de comprender quién provee el servicio, cómo se financia y quién lo regula, tiene una gran relevancia a la hora de analizar la problemática.

A propósito de esta investigación, resulta útil recuperar un gráfico que proponen los autores Dale y Robertson (2009), para visualizar cómo las distintas combinaciones generan diversos formatos de gobernanza: a) distintas formas de actividad educativa (financiamiento, provisión, propiedad, regulación); b) tipos de entidades o agentes con diferentes intereses (estado, mercado con/sin fines de lucro, comunidad, individuo); y c) diferentes escalas de gobierno (subnacional, nacional, supranacional).

En cuanto al financiamiento que reciben los diversos espacios de cuidados en Argentina, se evidencia a partir de los presupuestos nacionales, provinciales y municipales, que es el Estado el que, en sus tres niveles de gobierno, se encarga de brindarles el apoyo económico. Algunos formatos de cuidado dependen del Gobierno Nacional y Provincial, ya

---

<sup>14</sup> Roger Dale es profesor en la Universidad de Bristol y Auckland y realizó una contribución única a la erudición sociológica de la educación, sobre todo en temas como la globalización y las políticas educativas.

que estos transfieren un monto por cada infante que concurre y, además, asignan un presupuesto para las cuestiones de infraestructura que, por lo general, es administrado por los consejos escolares de cada municipio. También, los gobiernos locales colaboran con recursos, generalmente aquellos vinculados a resolver necesidades de la cotidianidad, como por ejemplo el pago de servicios, la compra o alquiler de inmuebles, mobiliarios, materiales y alimentación. En conclusión, los fondos nacionales y provinciales combinados a los municipales, proporcionan una importante suma que posibilita el apoyo al cuidado, la salud y la nutrición de los más pequeños/as.

Sobre la provisión y regulación, afirman las especialistas en primera infancia Cardini, Guevara y Steinberg (2021) que los municipios han adquirido un rol creciente en estos aspectos, en especial en el tramo maternal. El Municipio de Tres de Febrero cuenta con 27 jardines municipales (25 jardines de infantes y 2 centros maternos infantil) dependientes de la Secretaria de Educación y Cultura; 3 espacios de primera infancia (EPI) y 3 unidades de desarrollo (UDI) infantil dependiente de la Secretaria de Desarrollo Humano del Gobierno local. La oferta de jornada extendida o completa es limitada, a excepción del jardín municipal que funciona en el espacio contiguo al Palacio Municipal donde la jornada es extendida. El resto de la oferta es de jornada simple (cuatro horas) que, si bien permite un acercamiento al acto educativo, ofrece pocas oportunidades para ayudar a las familias a conciliar mejor su vida laboral, profesional y doméstica.

### CUADRO 1: Gobernanza de la educación

Global Nacional Subnacional	Escalas			
	Actividades			
	Financiamiento	Provisión	Propiedad	Regulación
Estados				
Mercado				
Comunidad				
Individuo				

Fuente: Elaboración propia

## 11. Distribución territorial

El documento *Mapa de la Educación Inicial en la Argentina* (2021) realiza un análisis detallado de la oferta y el acceso al nivel inicial, arrojando un panorama atravesado por fuertes disparidades según el grupo etario, la distribución en el territorio y el nivel de ingresos. En el territorio, esas disparidades se combinan creando un escenario heterogéneo, fragmentado y desigual, donde los más pequeños/as, y sobre todo aquellos con menor nivel de ingresos, tienen menores posibilidades de acceso a una escuela de nivel inicial.

En este sentido es propicio presentar los aportes que realiza Steinberg (2015) sobre el concepto de territorio. La autora propone la territorialidad como una estructura en la que se encuentran un conjunto de oportunidades que comprenden tanto recursos materiales como humanos. Además, indica que este espacio tiene características geográficas y climáticas, así como su población tiene características específicas, que se demarcan en su composición sociodemográfica. La infraestructura que presenta el territorio, como caminos pavimentados, electricidad, agua potable, así como la presencia y característica de los servicios públicos, tales como educación, salud, protección social, sus recursos naturales y económicos, entre otros, posibilitan el conocimiento profundo de su idiosincrasia y cultura.

Por ende, conocer la distribución territorial de los espacios de primera infancia, entendiendo las particularidades demográficas, socioeconómicas y territoriales de cada uno de los barrios en los que se emplazan estos espacios, es fundamental para tomar decisiones que permitan disminuir la brecha de desigualdad en el acceso a la educación y romper con los círculos de pobreza y vulnerabilidad que le impiden a las familias de menores recursos acceder a servicios de calidad.

## 12. A modo de cierre

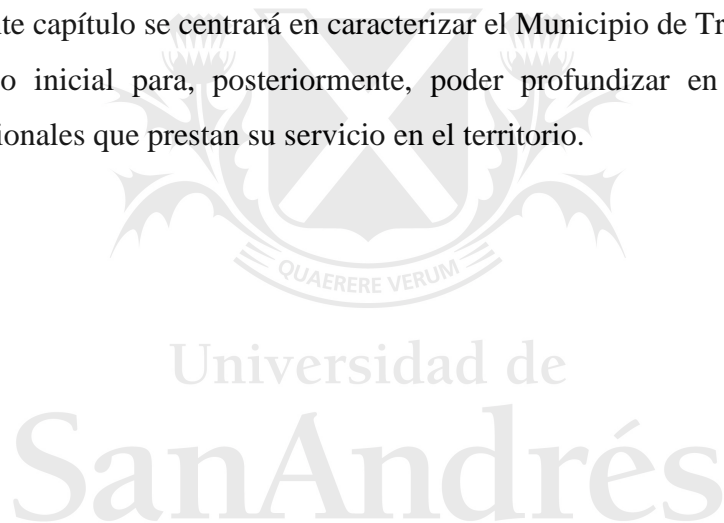
En este capítulo se planteó el marco teórico y el estado del arte, se definió a la educación como un derecho humano y al niño/a como sujeto de derecho, por lo que la crianza, la enseñanza y el cuidado se constituyen como una responsabilidad indelegable del Estado y la sociedad en su conjunto. En primer lugar, se repasó la legislación vigente y luego, la importancia de la estimulación temprana, el desarrollo cognitivo y la crianza en contextos favorables para posibilitar un mejor desarrollo de las capacidades y habilidades de los más pequeños/as. Luego se definieron los conceptos de crianza, enseñanza y cuidado y se planteó



la multiplicidad de formatos CEC que se generan partiendo del análisis sobre quién provee el servicio, cómo se financia y quiénes los regulan, anclando cada análisis en un territorio determinado.

El argumento central que se desarrolló es que, en las últimas tres décadas, la educación inicial ha expandido su oferta a través de una multiplicidad de formatos institucionales que conforman un escenario heterogéneo, difícil de clasificar y profundamente desigual. En Argentina, la sala de 5 se encuentra universalizada, la sala de 4 se ha expandido progresivamente y la oferta para los niños/as de entre 45 días hasta los 3 años todavía presenta un enorme desafío. El Municipio de Tres de Febrero también comparte esta realidad: la sala de 5 se encuentra universalizada, la sala de 4 se ha expandido en el territorio, pero se cuentan con muy pocos espacios que atiendan a las infancias de 45 días a 3 años.

El siguiente capítulo se centrará en caracterizar el Municipio de Tres de Febrero y su sistema educativo inicial para, posteriormente, poder profundizar en la diversidad de formatos institucionales que prestan su servicio en el territorio.





## CAPÍTULO 3

### CONTEXTUALIZACIÓN DEL TERRITORIO: TRES DE FEBRERO

#### 1. Introducción

En el capítulo anterior se expusieron contenidos teóricos, antecedentes a la investigación en curso, y se definieron conceptos claves para esta investigación. Por consiguiente, este capítulo pretende en primer lugar, presentar una descripción analítica del contexto y brindar algunas líneas de información sobre el territorio en cuestión para comprender en primera instancia dónde se inserta este estudio. En segundo lugar, analizar qué se plantea desde una mirada territorializada de los espacios de crianza, enseñanza y cuidado. Finalmente, situar el escenario específico del análisis que se presentará en los capítulos siguientes.

Se organizó el capítulo en tres apartados que se subdividen para sistematizar la información de una manera coherente. En el primero, se destaca información relevante sobre el territorio Tres de Febrero, en el segundo se describe el sistema educativo del municipio y, en el tercero, se mencionan los formatos institucionales que están presentes en el territorio.

#### 2. Caracterización del territorio

El Municipio de Tres de Febrero es uno de los 135 que conforman la Provincia de Buenos Aires. Creado en el año de 1959, se encuentra ubicado en el llamado primer cordón del Conurbano Bonaerense y limita con los municipios de General San Martín, Hurlingham, Morón, La Matanza y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El Partido de Tres de Febrero ocupa sólo un 0,01% de la superficie de la República Argentina y concentra el 1,2% del total de su población. Se encuentra ubicado al Nordeste de la Provincia de Buenos Aires e integra el conglomerado urbano del Gran Buenos Aires. Su configuración, aproximadamente rectangular, se orienta con rumbo noroeste a sudeste, al Oeste de la Capital Federal, de la cual lo separa la Avda. Gral. Paz. Su extensión territorial es de 45,36 km<sup>2</sup>. El Municipio limita por el Norte con el Partido de Gral. San Martín, este límite lo constituyen la Avda. Triunvirato-Gral. Lavalle y la calle Senador Bordabehere. La separación más definida se registra al noroeste con el Río Reconquista, límite natural con el Partido de San Miguel. En tanto que hacia el Sur el límite es con los Partidos de Morón, Hurlingham y La Matanza (Tres de Febrero, 2022).

El territorio de Tres de Febrero está constituido por 15 localidades. Se caracteriza por ser un Municipio pujante del noroeste del Gran Buenos Aires. En términos industriales y comerciales, cuenta con más 2.200 Pymes. Además, está conformado por una población de 366.377 personas, según los resultados provisionales del Censo Nacional de la Población, Hogares y Viviendas del año 2022. Sus habitantes acceden diariamente a importantes servicios sanitarios ofrecidos a través de los hospitales de gestión provincial “Ramón Carrillo” y “Bocalandro”; los hospitales odontológico y oftalmológico de gestión municipal y una red de 14 centros de atención primaria de la salud. Además, el Municipio cuenta con la totalidad de sus calles asfaltadas y, actualmente, la empresa encargada de proveer agua y saneamiento en la región está concluyendo los trabajos que posibilitan que la totalidad de los barrios residenciales accedan al servicio de aguas y cloacas, convirtiéndose en un Municipio modelo en términos de accesos a servicios básicos indispensables para la vida.

En la siguiente tabla, se elabora un resumen sobre los principales aspectos sociales que rigen en el territorio de Tres de Febrero, vinculados a aspectos demográficos y socioeconómicos, como el porcentaje de personas que se encuentran adheridos a programas de asistencia social, mientras que se hace una estimación de la población de infantes (0 a 6 años):

**CUADRO 1: indicadores demográficos y socioeconómicos de Tres de Febrero**

INDICADOR	DEPARTAMENTOS	INDICADOR FRECUENCIA	INDICADOR %
Población de 0 a 6 años	Tres de Febrero	30.113	100,00%
Programa de vivienda	Tres de Febrero	34	0,10%
Al menos un programa de asistencia monetaria	Tres de Febrero	11.646	38,70%
Medicina Prepaga	Tres de Febrero	5.424	18,00%
Seguro de desempleo	Tres de Febrero	357	1,30%
CUD -Pensión por discapacidad	Tres de Febrero	45	80,40%

Fuente: Sistema de Información y Monitoreo para la Primera Infancia (SIM-PI), 2022

A pesar de contar con una gran cantidad de servicios y de infraestructura urbana, si se hace foco al interior del Municipio Tres de Febrero, se puede advertir la desigualdad que reproduce. En la parte norte del distrito, si se marca como línea divisoria la Ruta 4, conocida

como Avenida Márquez, se encuentran los barrios con mayores necesidades insatisfechas e inequidades en los accesos a los servicios que ofrece el Municipio. Por otro lado, la parte sur del Municipio, lindera a la Ciudad de Buenos Aires (CABA), presenta un mayor desarrollo en términos de servicios, infraestructura y transporte. Por lo tanto, en esta área es frecuente ver pasar al barrendero, al personal municipal cortando el pasto en los espacios públicos o pintando los cordones y el alumbrado tiene constante reposición. Además, cuenta con tres líneas de ferrocarriles que permite a quienes trabajan en el microcentro porteño llegar en cuarenta minutos. En esta zona, se concentra la mayor capacidad económica del distrito, que además tiene una convivencia diaria con los servicios que ofrecen algunos barrios ubicados después de la General Paz, como el caso de Devoto, cuyo desarrollo gastronómico convoca a diario a muchos vecinos y vecinas de Tres de Febrero. Pero, sobre todo, estos barrios concentran la mayor oferta de espacios dedicados a la crianza, la enseñanza y el cuidado de las infancias.

### **3. El sistema educativo en Tres de Febrero**

El sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires está conformado por 25 regiones educativas, que, a su vez, están divididas en distritos. Tres de Febrero se encuentra dentro de la séptima región, junto a Hurlingham y General San Martín, y constituye el distrito escolar número 117. De acuerdo con la Dirección General de Cultura y Educación, la distribución realizada tiene diversos propósitos, como fortalecer la descentralización actual de la Provincia, proponer una organización que garantice el mayor logro de los aprendizajes, atraer una mayor participación y hacer visible la gestión institucional. Para constituir dichas regiones, se tomaron en consideración criterios como las secciones electorales existentes, la superficie del territorio, la población, la matrícula, el número de establecimientos, entre otros.

Tres de Febrero ofrece una propuesta educativa amplia y variada. Para esbozarla, en primer lugar, la oferta presenta dos tipos de gestiones, pública y privada y, al mismo tiempo, existen instituciones que son provinciales y otras que depende del orden municipal.

El nivel inicial cuenta con 25 jardines y 2 centros maternoinfantil del orden municipal, 31 jardines de infantes de la órbita provincial y 38 jardines de gestión privada.

Respecto del nivel primario, el Municipio cuenta con 31 escuelas públicas. Para el nivel secundario, son 40 las escuelas públicas que prestan su servicio. La oferta se completa

con 4 escuelas técnicas; 14 instituciones para la modalidad educación para adultos; 5 centros de formación profesional; 7 instituciones para la modalidad educación especial; 1 Centro de Educación Física y 2 ISFT (Instituto Superior de Formación Técnica).

Tres de Febrero tiene, además, una Universidad Nacional. La UNTREF fue fundada en 1995 y actualmente cuenta con tres sedes en las localidades de Caseros, Sáenz Peña y el Palomar donde se brinda una enorme oferta académica. Carreras como Administración de Empresas, Administración Pública, Historia y Artes Electrónicas son algunas de las elegidas por más de 7.000 alumnos y alumnas, mayoritariamente de Tres de Febrero. También, cuenta con una gran oferta de cursos y formaciones de posgrados que son dictados en la Ciudad de Buenos Aires, generando así una institución modelo en términos de calidad educativa universitaria.

En cuanto a organismos de control y administración de la educación municipal, existe la Secretaria de Asuntos Docentes, cuya función es notificar a los docentes de los actos administrativos, las nóminas de aspirantes de los listados, concursos y pruebas de selección; órdenes de mérito, así como el Puntaje Anual Docente y la recepción de reclamos.

Por su parte, la Jefatura Distrital se encarga de garantizar las intervenciones para asegurar la educación y el mejoramiento de las actividades que se llevan a cabo en los establecimientos. Está compuesta por un cuerpo de inspectores que tiene como función supervisar, evaluar y observar el funcionamiento de los establecimientos educativos en cuanto aspectos organizativos y pedagógicos y, al mismo tiempo, supervisar las prácticas docentes. Además, existen inspectores que se ocupan de supervisar las cuestiones de infraestructura.

Otra de las instituciones de la educación es el Consejo Escolar, que tienen la función de gestionar equipamiento escolar, implementar actos administrativos, administrar los recursos que le asigna la Dirección General de Educación y Cultura, colaborar con las Asociaciones Cooperadoras de los establecimientos educativos y administrar el Servicio Alimentario Escolar (SAE), entre otras cuestiones. La particularidad del Consejo Escolar de Tres de Febrero es que a partir del Decreto 2077/16 dictado por el Poder Ejecutivo de la Provincia de Buenos Aires, el SAE es administrado por la Secretaria de Educación y Cultural del gobierno local. Solo 12 municipios de la Provincia de Buenos Aires tienen este sistema de administración del SAE.

Para resumir, el sistema educativo de Tres de Febrero presenta una oferta amplia y diversa y, al mismo tiempo, ofrece calidad educativa ya que muchas de sus instituciones han recibido distinciones tanto por los proyectos educativos que llevan adelante como por el hecho de ser una opción para miles de bonaerenses que deciden continuar con sus estudios.

### 3.1. El nivel inicial en números

En Tres de Febrero, al igual que en el resto del país, la educación inicial constituye la unidad pedagógica también conocida como jardín maternal y jardín de infantes. Al primero concurren niños/as desde los 45 días hasta los 2 años de edad, mientras que al segundo asisten niños/as a partir de los 3 años de edad hasta los 5 años. Siendo este Municipio uno de los más poblados de la provincia, cuenta con una oferta educativa variada para el nivel inicial, pero con muy poca información disponible para analizar la oferta educativa también desde la perspectiva de la demanda. Es decir, no se sabe cuántos jardines se necesitan en términos de población.

A continuación, se presenta un cuadro que refleja la evolución de la matrícula en los jardines y salas maternas que dependen de la Dirección General de Educación y Cultura. Además, se puede observar que hubo un incremento en la matrícula entre el año 2016 y el 2022:

**CUADRO 2: matrícula del nivel inicial de la Provincia de Buenos Aires**

JARDINES PROVINCIALES							
ESCUELA	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
J.I. N° 901	273	286	289	271	270	238	228
J.I. N° 902	117	121	122	120	104	87	83
J.I. N° 903	114	105	128	128	128	110	89
J.I. N° 904	158	155	138	154	138	129	113
J.I. N° 905	210	224	200	198	189	172	171
J.I. N° 906	160	156	145	148	145	130	130
J.I. N° 907	196	195	210	200	200	199	198
J.I. N° 908	79	76	88	67	60	39	33
J.I. N° 909	116	110	121	130	121	104	118
J.I. N° 910	248	255	258	245	258	232	232

J.I. N° 911	111	102	97	102	97	95	84
J.I. N° 912	142	150	125	147	125	117	112
J.I. N° 913	285	305	251	297	251	220	219
J.I. N° 914	105	116	131	125	131	117	115
J.I. N° 915	123	142	94	124	94	99	100
J.I. N° 916	97	71	61	82	61	67	62
J.I. N° 917	204	233	210	215	188	196	192
J.I. N° 918	87	85	88	100	88	79	73
J.I. N° 919	80	85	77	72	77	71	49
J.I. N° 920	85	82	55	68	55	66	59
J.I. N° 921	214	229	262	210	199	217	199
J.I. N° 922	228	251	227	254	227	206	205
J.I. N° 923	249	293	296	294	296	281	269
J.I. N° 924	145	153	141	140	141	134	128
J.I. N° 925	183	217	223	206	189	163	149
J.I. N° 926	148	155	122	134	122	130	127
J.I. N° 927	63	80	67	79	67	58	59
J.I. N° 928	77	82	83	77	83	67	65
J.I. N° 929	238	259	243	249	243	214	213
J.I. N° 930	165	152	159	153	159	127	135
J.I. N° 931	105	120	122	148	122	123	108
Maternal	149	146	121	134	121	138	134
Anexo	163	168	175	174	175	138	144
<b>TOTAL</b>	<b>5117</b>	<b>5359</b>	<b>5129</b>	<b>5245</b>	<b>4924</b>	<b>4563</b>	<b>4395</b>

Fuente: Elaboración propia con base en información disponible en la página web de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la provincia de Buenos Aires.

La información que se presenta respecto de la evolución de la matrícula en el caso de los jardines y salas maternas privados, fue proporcionada por la Jefatura Regional de escuelas privadas en la Dirección de Educación Privada. No se cuenta con la información desagregada de cada uno de los 38 jardines y salas maternas, sino con valores globales anuales, que igualmente permiten analizar la oferta.

### **CUADRO 3: matrícula del nivel inicial según los jardines privados**

#### **MATRÍCULA TOTAL ANUAL DEL NIVEL INICIAL JARDINES PRIVADOS**

ESCUELA	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
38	Sin información	Sin información	9.980	9.637	9.636	8.176	7.874

Fuente: Elaboración propia a partir de una entrevista a la jefa regional de Educación Privada.

En el caso de los jardines municipales, al momento no se cuenta con los datos históricos respecto de la matrícula de las instituciones municipales, a pesar de los reiterados pedidos de información al Secretario de Educación y Cultura del Municipio de Tres de Febrero. Solo se obtuvieron los datos del año 2022, cuya matrícula fue de 3327 niños/as en la totalidad de los 27 jardines municipales.

Si bien se ha cuestionado la poca contundencia de la Ley Nacional de Educación (2005), y su homóloga en la Provincia de Buenos Aires, que propone asumir el acceso al nivel inicial como derecho incluso en la etapa no obligatoria (Cutuli, 2017), existen acuerdos en los deberes del Estado sobre esta modalidad y la necesidad de ampliar la oferta de establecimientos y servicios. Mientras la Ley Nacional 26.206 expresa que “el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de expandir los servicios de Educación Inicial” (Artículo 21), la Ley Provincial 13.688 llega a afirmar la “universalización del nivel, garantizando, promoviendo y supervisando el aprendizaje de los niños desde los 45 días hasta los 5 años inclusive, ajustándose a los requerimientos de todos los ámbitos y modalidades mediante acciones que permitan alcanzar objetivos de igual calidad en todas las situaciones sociales” (Artículo 26).

La cobertura estatal para jardines de infantes provinciales y municipales en toda la Provincia se destina en su mayor parte a los dos últimos años de preescolar, lo que incluye las franjas de 4 a 5 y de 5 a 6 años. Como dato favorable, se obtiene que los niveles de cobertura son casi del 100% para esta población. No obstante, ello es posible gracias a la participación de instituciones privadas.

El nivel inicial en Tres de Febrero presenta diversos formatos institucionales y está organizado por franjas etáreas, las salas pueden ser organizadas por edad o mixtas. Es decir que, en ciertos casos, por cuestiones de espacio o múltiples situaciones, diversas edades comparten el espacio. Por su parte, la oferta de la extensión de la jornada es variada, esta puede ser simple, extendida o completa. Además, existen escuelas de nivel inicial dependientes de otros niveles, es decir, con personal propio, pero dentro de una infraestructura secundaria como el caso del anexo maternal.



Para el año 2022 el número de menores de 3 años inscriptos en el nivel inicial fue de 5.359 niños/as, mientras que en el rango de 3 a 5 años la cifra se eleva a 10.788 niños. El incremento estaría motivado por el carácter de obligatoriedad de los dos últimos años correspondientes al nivel inicial, conocidos como salas de 4 y 5. Como plantea Cutuli (2017):

Mientras que a nivel nacional se ha sancionado la obligatoriedad del último año del nivel -tercera sección o sala de 5 años-, en la Provincia de Buenos Aires esta obligatoriedad se extiende un año -segunda sección o sala de 4 años-. La obligatoriedad ha promovido una presencia más activa del Estado para la franja de 4 y 5 años, que se halla cerca de su universalización (p. 38).

La Ley Nacional 26.206, en aras de “expandir los servicios de educación inicial”, ha propiciado una concentración en los últimos ciclos del nivel inicial en todo el territorio, ya que a estos se los define como obligatorios. Aunque haya avances a nivel nacional sobre la matriculación en la etapa inicial, gran parte de la población entre 3 y 4 años se encuentra fuera del sistema educativo. De acuerdo con el censo de 2010, la cobertura en el grupo de 3 a 4 se incrementó del 39% al 55% entre 2001 y 2010. Pese a ello, el sector de 0 a 4 años todavía mantenía una cobertura del 10% de la población total, un número preocupantemente bajo cuando se comprende la importancia de la educación en esta instancia para el desarrollo del niño/a.

### 3.2. *Los formatos institucionales en el territorio*

Los formatos institucionales formales en el territorio se encuentran amparados por la Ley Nacional de Educación, la cual no solo se ocupa de los jardines maternos y de infantes de gestión pública, sino que también dicta las directrices para las instituciones de gestión privada. Al ser Argentina un país federal, la educación inicial depende de los Ministerios de Educación de cada provincia y además, este nivel se diferencia de los otros del sistema educativo ya que en la educación inicial, los gobiernos locales adquieren un rol de suma importancia.

Con la finalidad de recuperar la mayor cantidad de información pertinente para el desarrollo de la investigación, se desarrollaron entrevistas a 7 funcionarios del ámbito educativo provincial y municipal de Tres de Febrero.

De acuerdo con una de las consejeras escolares entrevistadas referida como Alba, los espacios de primera infancia presentan dos grandes divisiones. Por un lado, existen aquellos

espacios que pertenecen a la órbita de la Dirección General de Cultura de Educación (estos espacios son parte del ámbito de la educación formal), y, por otro lado, se encuentran los que se generan a partir de una construcción comunitaria o una organización política. Se comprende que este tipo de espacios son financiados desde la órbita del Ministerio de Desarrollo Social u otros organismos que no corresponden exclusivamente a la educación. Además, plantea que en términos prácticos se construye una línea educativa para los espacios no formales, aunque no pertenecen a lo que se entiende como parte de la órbita de la Dirección General de Escuela. Agrega que existe una gran heterogeneidad en la clasificación de lo que se entiende por jardines de infantes y salas maternas, sobre todo cuando estos se encuentran funcionando en las escuelas secundarias ligadas a la trayectoria de estudiantes secundarios con vulnerabilidades o dificultades para terminar sus estudios.

Esta heterogeneidad también se evidencia en la financiación que tienen estos centros, puesto que cuando se encuentran dentro de la órbita de educación formal o de la Dirección General de Cultura de Educación (DGCyE), se hallan en el área de la gestión estatal y de la gestión privada. Esto se debe a que existen espacios en la región que son financiados de una manera mixta entre el Estado y organismos privados, o se hallan financiados al 100% por un organismo privado, según la consejera escolar.

En cuanto a la oferta que tienen estos espacios, la consejera escolar afirma que es amplia y que Tres de Febrero tiene 27 jardines municipales que pertenecen al formato de la escolaridad formal y se anexan a través de la DIEGEP, por lo que entran la órbita de lo privado, aunque no lo sean. Es por ello que es necesario que se visualice cómo funciona este sistema en la educación. Además, explica que existe la Dirección General de Escuelas, la cual tiene la línea de las escuelas de gestión estatal que se ejecuta mediante la Jefatura Regional y Distrital; y la Dirección de Educación de Gestión Privada (DIEGEP).

La DIEGEP se concibe como el organismo que regula a los jardines privados. Este regula una estructura amplia en el municipio, existen 31 jardines provinciales de gestión estatal y 27 jardines de gestión municipal, los cuales pertenecen a la órbita privada. Entre estos datos, la consejera escolar incluye otros jardines que son exclusivamente de la órbita privada. Aunado a estos centros maternas se encuentran los EPIs, estructuras que se incluyen en el universo de espacios de primera infancia, pero pertenecen a la educación no formal.

Asimismo, la entrevistada plantea que, al pertenecer y ejercer sus funciones como consejera escolar, el abordaje pedagógico no está dentro de sus competencias y funciones. Sin embargo, desde la Constitución Provincial se indican todos los elementos que deben abordarse para la cobertura del servicio educativo. Al no pertenecer la pedagogía a las competencias del Consejo Escolar, estos lineamientos parten desde la Jefatura Regional Distrital, a través de inspectores de línea e inspectores de modalidad. Esto se debe a que ellos son los que se encargan de las supervisiones y definen los límites de tiempo, de acuerdo a la Ley Nacional y Provincial de Educación. Aquí radica la diferencia entre los consejeros escolares que se encargan de ser garantes de la estructura del servicio educativo, infraestructura, cooperación, y el rol de los auxiliares o agentes. Mientras que en el ámbito pedagógico y en el manejo de otros servicios, forman parte de las competencias de las distintas jefaturas regional y distrital, según explica la consejera.

Además, se entrevistó a la inspectora jefa distrital de Tres de Febrero, quien tiene a su cargo la supervisión del sistema educativo que se desarrolla a través del trabajo de los inspectores Jefes Regionales de Gestión Estatal y de Gestión Privada. La autoridad mantiene la información que aporta la consejera escolar (en educación formal estatal, 38 jardines distribuidos en todo el distrito de Tres de Febrero, dependientes del DIEGEP; 27 jardines municipales, se encuentran jardines que dependen de las distintas escuelas privadas). Además, indica que dentro de los espacios de primera infancia existen recintos que no dependen de la Dirección General de Escuela (educación no formal), pero que también se encuentran dedicados al cuidado de los menores y la Jefatura Distrital como organismo no tiene injerencia de supervisión. Sin embargo, estos centros se establecen como parte de la educación de primera infancia y, por ende, se constituyen como un derecho, por lo que deberían ser igualmente supervisados, gestionados y monitoreados.

A diferencia del Consejo Escolar, la Jefatura Distrital ejerce la planificación desde las directrices que brinda la Dirección General de Escuela, la Dirección de Inspección General y la Dirección de Niveles. Al ser la primera infancia dependiente de la Dirección del Nivel Inicial, se revisan el currículum y los diseños curriculares que intervienen en los jardines y en las salas maternas. En este sentido, la inspectora jefa plantea que los jardines de infantes y salas maternas tienen un contenido pedagógico, es decir, los niños que asisten a estos espacios van a aprender contenidos específicamente seleccionados y distribuidos.

Desde la mirada de la jefa de inspectores distrital se garantiza que, dentro de los espacios correspondientes, debe producirse la articulación entre lo educativo y lo comunitario. En efecto, se detectan a los niños en edad escolar y, por ende, se los incentiva a que se escolaricen en el marco de la educación obligatoria dentro de los espacios de primera infancia que dependen de la educación formal. Es por ello que en las estadísticas suelen aparecer niños que vienen de escuelas de educación formal y que, en contra turno, van a un espacio de primera infancia, espacios de otro Ministerio, o de las organizaciones sociales, realizando muchas veces una doble jornada.

Para ampliar la perspectiva, se entrevistó a la jefa regional de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, quien señala que su tarea tiene que ver con conducir a las jefaturas distritales y sus planteles supervisivos. Pero, sobre todo, su labor está en hacer foco sobre aquellos espacios que reciben a menores de manera clandestina. Según plantea, la clandestinidad se produce porque los recintos no cuentan ni con la infraestructura ni con los servicios correspondientes para ser considerados espacios de primera infancia.

Por esta razón, se realizan supervisiones en todo el territorio, con la finalidad de encontrar estos espacios, por lo general casas, que funcionan como espacios comunitarios del cuidado. La jefa regional sostiene que es una deuda que tiene la Dirección de Educación de Gestión Privada (DIEGEP) con el nivel, puesto que, si estas casas no tienen las certificaciones correspondientes, deberían ser clausuradas. Aún así, si quienes administran estos centros clandestinos presentan un habeas corpus, dicha sanción puede ser relevada y el centro seguir funcionando. Muchos de estos centros no son atendidos por docentes, no se amparan bajo ninguna ley nacional de educación y no tienen un diseño curricular. Anteriormente, este tipo de centros eran considerados guarderías, pero a partir de las nuevas ordenanzas y normativas jurídicas que modifican las condiciones de infraestructura, ese status cambió.

De acuerdo con la autoridad regional, en la localidad de Tres de Febrero existen al menos entre 20 y 30 centros que operan de manera clandestina. En efecto, la mayoría de estos espacios se crearon durante la pandemia<sup>15</sup>, puesto que varios jardines cerraron por razones

---

<sup>15</sup> La pandemia de COVID-19, conocida también como pandemia de coronavirus, es una pandemia actualmente en curso derivada de la enfermedad causada por el virus SARS-CoV-2. La OMS declaró una emergencia de salud pública el 30 de enero de 2020 y la reconoció como una pandemia el 11 de marzo de 2020.

económicas, sobre todo por el hecho de que ya no tenían la misma cantidad de alumnos y, por ende, no podían sostener el costo del funcionamiento. La entrevistada especifica que los jardines cerrados fueron: “Casa del árbol” (2022) y “El principito feliz” (2021). A su vez, existen otros jardines que se encuentran solicitando subvenciones para seguir abiertos, y mientras tanto, los espacios clandestinos continúan surgiendo.

En la entrevista a la jefa regional se profundizó en la mirada respecto de los centros clandestinos, puesto que en la localidad de Tres de Febrero existe una oferta considerable de estos espacios. La autoridad mencionada explica que estos espacios también se denominan “casas rodantes” y son las mismas madres quienes se comprometen a cuidar una cierta cantidad de niños al día, y, además, se van turnando la labor. Este tipo de cuidado no se encuentra respaldado por ley alguna, por lo tanto, no son espacios escolarizados. En cuanto a la cuestión de cómo surgieron, la entrevistada plantea que este fenómeno comenzó en La Plata. Por su parte, en el Municipio de La Matanza, este tipo de jardines comenzaron en el año 2001 cuando, producto de la crisis económica, existió la necesidad de las jefas de hogar de salir a trabajar. En este contexto, algunas madres comenzaron a cuidar hijos ajenos, para luego adaptar el rol de madres cuidadoras. Pronto, algunos de esos espacios se constituyeron como jardines comunitarios. En La Plata este tipo de centros se ha denominado “familia rodante”, debido a la condición social a la que pertenecen las familias de estos niños, remarca la jefa regional.

En esta línea, la autoridad regional aclara que los espacios de cuidado, para ser reconocidos como jardines, deben garantizar ciertas condiciones de saneamiento y de dimensiones. Existe el peligro de que el Municipio le otorgue cierta legalidad a estos espacios desprovistos de las condiciones mencionadas y, dados los niveles de precariedad en que desarrollan la actividad, es posible que surja algún inconveniente. En dicho caso, toda la responsabilidad recaería sobre el Municipio. Es por ello que la planificación que se realiza en los jardines debe ser en base a una estructura, manteniendo cierto nivel y calidad educativa, por lo que estos centros clandestinos que no tienen una guía pedagógica, no tienen el reconocimiento del Estado, afirma la jefa regional.

En paralelo, existen formatos de instituciones de primera infancia que dependen del ámbito del Ministerio de Desarrollo Nacional y Provincial. Los EPIs pertenecen al orden nacional, las UDIs al orden provincial y también, se da en el territorio la particularidad de

que algunas organizaciones no gubernamentales, a partir de convenios con la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), llevan adelante sus propios espacios de primera infancia.

Respecto de los EPIs y su funcionamiento, la directora de primera infancia de la Secretaría de Desarrollo Humano y hábitat Municipal comparte la siguiente información:

Los EPIs son de jornada simple. Tenemos un turno mañana y un turno tarde. Los niños ingresan más o menos en el horario de las 8:00 hasta las 12:00 o 12:30 hs, dependiendo el EPI y la jornada termina alrededor de las 16:00 y las 16:30 hs. Tienen el desayuno y la merienda teniendo en cuenta el horario en el que asisten, actualmente estamos trabajando en todo lo que tiene que ver con la alimentación saludable (Directora de Primera Infancia Municipal, comunicación personal, 2022).

Las Unidades de Desarrollo Infantil (UDIs) reciben niños y niñas de 45 a 14 años de edad. En ellas se brinda atención alimentaria y colaboración en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se entrevistó a la directora de la primera Unidad Pedagógica de la Provincia, una institución histórica con un formato muy particular ya que por un lado es una fundación con un convenio para su funcionamiento con la DGEyC; pero, por otro lado, de acuerdo a su forma de financiamiento, es una UDI. Además, en cuanto al tipo de jornada escolar, es de las pocas instituciones que ofrece la modalidad extendida en Tres de Febrero. En cuanto al funcionamiento de esta institución, la entrevistada señala:

(...) allí cada uno de los niños y niñas que vienen que están matriculados, son beneficiarios de este programa. Y entonces a partir de los montos que cada niño o niña percibe a través de la gestión de la Fundación, es la Fundación la que gestiona la compra de alimentos (Directora de primera infancia municipal, comunicación personal, 2022).

Por último, es importante destacar otro formato institucional que se encarga del cuidado y la alimentación de muchos niños y niñas de los barrios más vulnerables: los comedores. La función que cumplieron estos espacios durante el aislamiento producido por la pandemia fue imprescindible para sostener las necesidades de nutrición de los hogares. Tres de Febrero cuenta con 24 comedores que son parte de un registro municipal, quienes mes a mes reciben alimentos secos y frescos que reparten el Área de Desarrollo Humano del Municipio, pero también hay comedores que surgen de la organización comunitaria donde son los vecinos y vecinas quienes se organizan para alimentar a las familias más vulnerables de sus barrios. Estos casos no forman parte de ningún registro.

#### 4. A modo de cierre

En este capítulo se caracterizó el territorio de Tres de Febrero en términos de extensión territorial, población, servicios y capacidades instaladas. Es un municipio extenso y desigual, en los barrios linderos a la Capital Federal se encuentra la población que tiene mayor nivel adquisitivo y mejores servicios; y en el lado norte del distrito están los barrios más vulnerables y con servicios escasos o inexistentes.

La oferta educativa de Tres de Febrero es amplia y diversa. Sin embargo, todavía el Municipio mantiene una deuda pendiente con la primera infancia, sobre todo, en términos de oferta educativa para niños y niñas de 45 días a 2 años.

De los testimonios recogidos en las entrevistas realizadas, se puede inferir que los formatos institucionales CEC de Tres de Febrero son heterogéneos y están fragmentados. La oferta general está compuesta por espacios que son parte de la educación formal tales como maternales y jardines de infantes provinciales, municipales y privados; espacios que son parte de la órbita del Ministerio de Desarrollo Social, como EPIs, UDIs y los CEC que surgen de la organización comunitaria; y también jardines clandestinos que funcionan con habilitación comercial o bajo la dinámica de casa rodante, comedores que pertenecen al registro municipal y otros tantos que no son parte de ninguna nómina y requieren de la organización vecinal para funcionar.

En el siguiente capítulo se profundizará en las características de los formatos institucionales CEC en el territorio a partir de conocer la distribución territorial y las cuestiones relativas a la provisión, la regulación y el financiamiento que nos permitan armar el mapa de la educación inicial en Tres de Febrero.



## CAPÍTULO 4

### LOS FORMATOS INSTITUCIONALES CEC EN EL TERRITORIO

#### 1. Introducción

La educación inicial en Argentina es heterogénea, diversa y desigual como lo son los territorios en los que se emplazan las instituciones CEC. Las diferencias entre las jurisdicciones propias de un sistema federal se complementan con diversidades y desigualdades territoriales y sociales que configuran el contexto en el que opera el sistema educativo (Cardini et al., 2021).

El Municipio de Tres de Febrero no escapa a esta realidad. La oferta de espacios de crianza, enseñanza y cuidado orientados a la primera infancia es heterogénea y diversa en términos de edades de población infantil a la que atiende, el sector comunitario-familiar al que se orientan sus servicios y la jurisdicción a la cual responde cada institución, lo cual influye sobre su formato y el servicio que ofrecen.

Para conocer la distribución de los formatos institucionales CEC en el territorio se construyó un mapa que permite entender la situación real que se da en el distrito. Esta herramienta de visualización se constituye como un aporte técnico, un punto de partida para la planificación, elaboración y ejecución de políticas públicas integrales para la primera infancia.

Considerando que este tipo de instrumento de visualización generalmente no se realiza en investigaciones académicas ni forma parte de los procesos de toma de decisiones políticas, se constituye como un aporte imprescindible para cualquier hacedor de la política pública para la primera infancia local y también, para cualquier investigación futura que necesite de un diagnóstico preciso para enriquecer el debate.

#### 2. Los espacios CEC de Tres de Febrero

Para conocer la distribución territorial de los espacios CEC, se dividió el mapa de Tres de Febrero en tres regiones. La región norte comprende desde la traza de la línea Urquiza del Ferrocarril hasta el Camino del Buen Ayre y abarca 8 localidades: Villa Bosch, Martín Coronado, Pablo Podestá, Loma Hermosa, 11 de Septiembre, El Libertador, Churruca y Remedios de Escalada. La región centro va desde la línea Urquiza hasta la línea del

Ferrocarril San Martín y comprende las localidades de Caseros Norte, Ciudad Jardín Lomas del Palomar, Santos Lugares y Sáenz Peña. Por último, está la región sur cuyo límite va desde la línea San Martín hasta el límite con la Avenida General Paz y el Municipio de La Matanza alcanza las localidades de Caseros sur, Villa Raffo, José Ingenieros y Ciudadela.

La región norte es la más desigual de las regiones en términos socioeconómicos y de accesos a los servicios, pero al mismo tiempo, la segunda más extensa en superficie territorial y densidad poblacional. Sobre el nivel inicial, concentra el 31,7% de los jardines de gestión privada, el 29,62% de la oferta de los jardines municipales y el 32,25% de los jardines provinciales. Si se desagrega aún más la oferta, se puede señalar que los jardines privados solo ofrecen su servicio en las localidades de Villa Bosch, Martín Coronado, Pablo Podestá y Loma Hermosa, todas con mayor poder adquisitivo. En cambio, en los barrios de 11 de Septiembre, Remedios de Escalada, Churruca y El Libertador, no se registran ofertas de jardines de infantes privados. Por otro lado, si se analizan los jardines de gestión municipal, existe una mayor presencia de la oferta en los barrios más vulnerables y una menor oferta en los barrios con mayor nivel adquisitivo; pero, además, si analizamos la distribución territorial en barrios más densamente poblados, la oferta de jardines municipales es escasa o nula. En el caso de Martín Coronado, no existe oferta de jardines municipales, mientras que en Villa Bosch se cuenta con 2 y en Pablo Podestá su oferta se reduce a un único jardín municipal. La mayor oferta se concentra en los barrios más vulnerables como Loma Hermosa, Remedios de Escalada y El Libertador. Sobre la oferta de jardines provinciales, la distribución es más homogénea. En las localidades más densamente pobladas como Martín Coronado, Villa Bosch y Loma Hermosa hay 2 jardines provinciales en cada barrio. En barrios más vulnerables, Churruca y El Libertador, existe 1 jardín provincial por localidad y no hay oferta provincial para los barrios de 11 de Septiembre y Remedios de Escalada. Por último, la región norte cuenta con una UDI y un EPI ubicados en El Libertador y Loma Hermosa, respectivamente.

Aunque no forman parte de este mapa, es importante destacar que en esta región se concentra la mayor cantidad de comedores que surgen de la organización comunal y, al momento, no forman parte de ningún registro. En suma, se puede explicar la oferta de la región norte a partir del conocimiento de las particularidades territoriales de esta región, ya que es la más desigual y la que tiene mayor dificultad para acceder a mejores servicios. En

las zonas de mayores ingresos hay más oferta de jardines de infantes privados, la oferta de jardines provinciales es considerable y existe una menor oferta de jardines municipales. En los barrios más vulnerados el único acceso posible a espacios de primera infancia es a partir de jardines municipales y provinciales, una UDI, un EPI y comedores comunitarios que surgen de la organización vecinal. En efecto, entendiendo la extensión territorial y la densidad poblacional, se puede afirmar que la oferta para la primera infancia todavía es insuficiente en esta región.

La región centro del mapa se caracteriza por ser el territorio de menor densidad poblacional, mayor nivel adquisitivo, mayor equidad entre las localidades, y por tener más y mejor acceso a los servicios esenciales. Respecto de la oferta para la primera infancia, esta se conforma con un 24% de jardines privados, la mayoría de ellos concentrados en Caseros norte, 1 en Ciudad Jardín Lomas del Palomar y 1 en la localidad de Santos Lugares. En cuanto a los jardines municipales, el 18,5% de la oferta se concentra en esta región, la mayoría de ellos en Caseros Norte, ninguno en Ciudad Jardín Lomas del Palomar y Santos Lugares, y 1 en Sáenz Peña. Además, la oferta de jardines provinciales representa el 29% del total, por lo que todos los barrios tienen al menos un jardín provincial, y Caseros Norte y Ciudad Jardín concentran 4 y 2 espacios, respectivamente. Por ejemplo, dentro de esta región que presenta mayor capacidad económica, no se encuentra ningún espacio de primera infancia de la oferta que pertenece a desarrollo social del nivel de gobierno nacional como los EPIs, ni del nivel provincial como las UDIs, tampoco comedores pertenecientes a organizaciones barriales. Por consiguiente, queda claro que existe una relación directa entre las condiciones socioeconómicas y la oferta de los espacios para la primera infancia. En efecto, las características del territorio influyen fuertemente en el formato y el tipo de oferta que se presenta. De acuerdo a la extensión territorial y la densidad poblacional, la oferta para el nivel inicial en Tres de Febrero es aceptable, aunque en algunos barrios como Ciudad Jardín y Santos Lugares, la misma podría mejorarse.

La región sur es la más extensa en superficie territorial, la más densamente poblada y también presenta niveles de desigualdad entre las localidades en términos de accesos a servicios esenciales para la vida. Ahora bien, sobre los espacios para la educación inicial, esta región reúne el 44,73% de los jardines privados, concentrando su mayor oferta en Caseros y Ciudadela, dos de las localidades más importantes del distrito. A decir sobre la

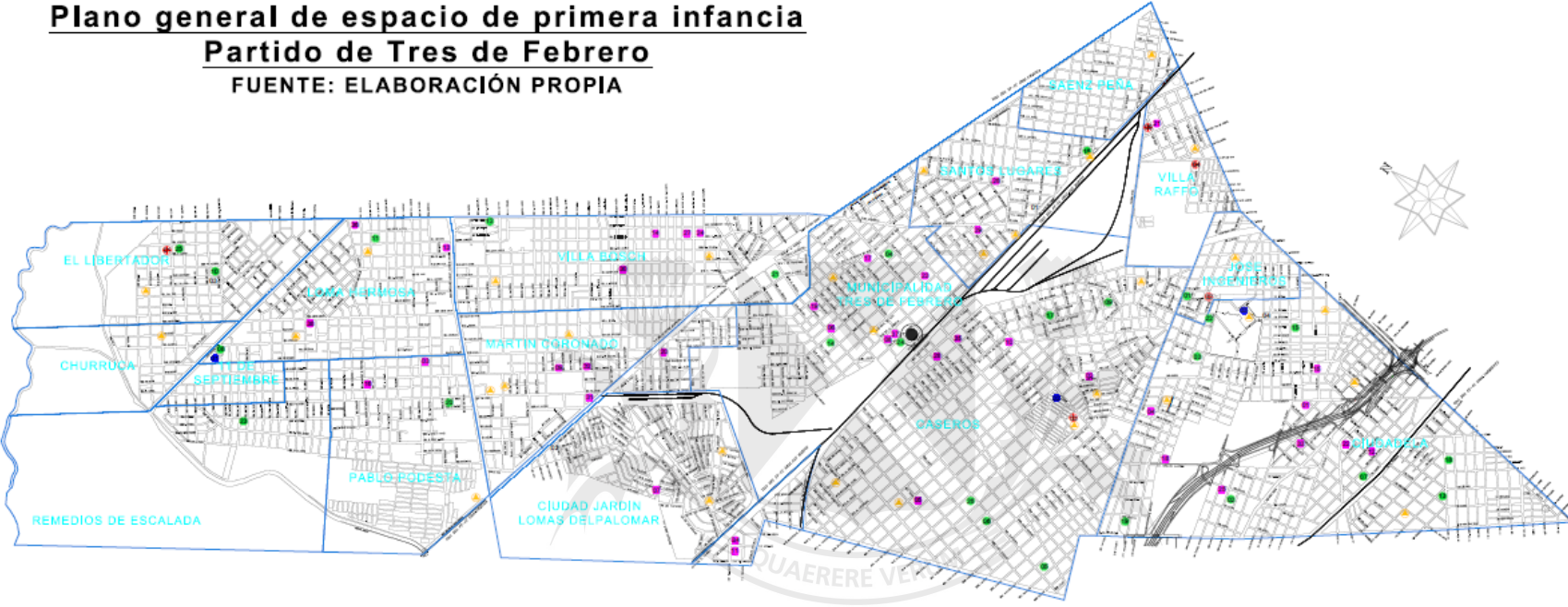
oferta de privados en Caseros, el sector sur del barrio (que cuenta con menor poder adquisitivo) solo presenta una única oferta, mientras que, en Ciudadela, la dispersión de jardines de gestión privada es más homogénea. En Villa Raffo, hay una única oferta de jardín privado y en José Ingenieros ninguna, pero al ser las localidades más linderas con la Ciudad de Buenos Aires muchas familias deciden cruzar la General Paz en busca de una mayor oferta de espacios educativos. En relación a los jardines de gestión pública provincial, la región concentra el 38,70% de la oferta total y están emplazados en los sectores con mayores niveles de vulnerabilidad social. Barrios como Derqui o Ejército de los Andes, más conocido como "Fuerte Apache", tienen su propia oferta provincial. En el resto de las localidades también existen jardines provinciales: Caseros cuenta con 5, Villa Raffo y José Ingenieros con uno cada uno y Ciudadela con 6 instituciones. Por último, la oferta de jardines municipales representa el 51,85%, la mayor cantidad de jardines se concentra en esta región, y respetando una lógica similar a los jardines provinciales, se encuentran en barrios con mayores niveles de dificultad económica. A mencionar, Caseros y Ciudadela reúnen toda la oferta, siendo Ciudadela poseedora de 9 instituciones y Caseros de 5 de ellas. En resumen, la región sur reúne la mayor oferta de espacios para la crianza enseñanza y el cuidado, encontramos dos UDIs y dos EPIs en los barrios de Derqui y Ejército de los Andes, correspondientemente, las dos zonas con mayor necesidad de esta región en la que coexisten formatos de jurisdicción educativa y de jurisdicción social y también una gran cantidad de comedores de organización popular.

En conclusión, conocer la distribución territorial de los espacios de primera infancia permite entender la heterogeneidad y diversidad de las ofertas de los espacios CEC, ya que son las características de los territorios las que determinan el tipo de oferta que prevalece. En definitiva, la oferta de gestión pública (municipal y provincial) es superior a la oferta de gestión privada. En los barrios más populares los tipos de oferta que se imponen son jardines de infantes de gestión pública provincial y municipal, y espacios para la primera infancia que dependen del Ministerio de Desarrollo Social Nacional y Provincial. Las ofertas de gestión privada se concentran en los barrios de mayor poder adquisitivo. Si bien no se conoce la demanda real de las familias de Tres de Febrero por acceder a estos espacios, según lo establece el SIM-PI el municipio cuenta con 30.000 niñas y niños en edad de 0 a 6 años, por lo que él tiene una deuda pendiente con la primera infancia.

# Plano general de espacio de primera infancia

## Partido de Tres de Febrero

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA



### Jardín de infantes de gestión privada

- 01 JARDIN DE INFANTES PEGUERO MUNDO — CHACABUCCO 874 - CIUDADELA
- 02 JARDIN DE INFANTES PADRE VICENTE GROSSI — JUAN DE GARAY 4151 - CASEROS
- 03 JARDIN DE INFANTES EL FINITO — SOLDADO CABALLERO 8335 - PABLO PODESTA
- 04 JARDIN DE INFANTES AL MENDRITA — MONTEVIDEO 1182 - CIUDADELA
- 05 JARDIN DE INFANTES SAN FRANCISCO JAVIER — RAFAEL PAZZELLI (EX PALA) 3368 - CASEROS
- 06 JARDIN DE INFANTES EL GENTITO FLOJO — MAESTRA BALDINI 1881 - CASEROS
- 07 JARDIN CIUDAD JARDIN — MATIENZO 509 - CIUDAD JARDIN
- 08 JARDIN DE INFANTES ASATE JOSE REY — JUAN BAUTISTA ALBERDI 5051 - CASEROS
- 09 JARDIN SAGRADO CORAZON DE JESUS — LEANDRO L. ALBA 728 - MARTIN CORONADO
- 10 JARDIN DE INFANTES EL RATON MIGUEL — LA MERCEDE 4443 - CASEROS
- 11 JARDIN DE INFANTES LOS PINTOS — MISIONES ERIAN MARTIN Y FORMOSA 9448 - CIUDAD JARDIN
- 12 JARDIN DE INFANTES INMACULADA CONCEPCION — SANTA JUANA DE ARCO 3708 - CIUDADELA
- 13 JARDIN DE INFANTES NUESTRA SEÑORA DE LOURDES — AVENIDA MARGOLZ 775 - LOMA HERMOSA
- 14 JARDIN DE INFANTES PRECIOSISIMA SANGRE — ECHEVERRIA 8246 - VILLA BOSCH
- 15 JARDIN HERMANO SOL-HERMANA LUNA — JUAN KEPLER 341 - CIUDADELA
- 16 JARDIN DE INFANTES EL MUNDO DE LOS NIÑOS — JULY 2070 - MARTIN CORONADO
- 17 JARDIN CRISTO REY AV. FRAY JUSTO — SANTA MARIA DE ORO 4750 - CASEROS
- 18 JARDIN DE INFANTES LOS FACTORICOS DE FATIMA — HIPOLITO YRIGOYEN 1661 - CIUDADELA
- 19 JARDIN DE INFANTES CAPULLITOS — 4 DE NOVIEMBRE ELOS HORNOY BALDINI 5020 - VILLA BOSCH
- 20 JARDIN SAN MIGUEL GARCOTIS — PANAMA 8134 - MARTIN CORONADO
- 21 JARDIN DE INFANTES LA CASA DEL SOL — CHILE 1285 - VILLA RAFFO - SAENZ PEÑA
- 22 JARDIN MODELO PROYECTO 300 — SAAVEDRA 3894 - CIUDADELA
- 23 INSTITUTO CARDOSO — VENCESLAO H. DE TATA 4058 - CASEROS
- 24 JARDIN DE INFANTES SAN FRANCISCO DE ASIS — VICTOR HUGO 8051 - VILLA BOSCH
- 25 JARDIN DE INFANTES SANTA MARIA — RICHERI 2832 - JOSE INGENIEROS
- 26 JARDIN DE INFANTES SANTA BERNARDITA — PADRE SILBERMAN 1726 - SANTOS LUGARES
- 27 JARDIN DE INFANTES M ARCO IRES — ECHEVERRIA 5881 - VILLA BOSCH
- 28 COLEGIO DEL CENTRO — A. FERREYRA 2744 - CASEROS
- 29 INSTITUTO SANTA TERESITA — DOMINICANO EL CUELLI Y PATRICIOS 4079 - SANTOS LUGARES
- 30 JARDIN EL PRINCIPITO FELIZ — SARGENTO PALMA 1149 - VILLA BOSCH
- 31 JARDIN MATERNAI ANDREU CON LECHE — ANTONITA ARGENTINA 6941 - MARTIN CORONADO
- 32 INSTITUTO ITALO ARGENTINO — L. N. ALBA 9859 - VILLA BOSCH
- 33 JARDIN DE INFANTES EL ARCA DE NOE — ELIZALDE 377 - CIUDADELA
- 34 JARDIN MATERNAI LOS FRUTOS — MISIONES 6460 - EL PALOMAR
- 35 INSTITUTO EVANGELICO AMERICANO — BELGRANO EIRAV. SAN MARTIN Y AV MAGDALE 4720 - CASEROS
- 36 JARDIN APRENDIENDO A CRECER — MARGUITA S. THOMPSON 828 - LOMA HERMOSA
- 37 JARDIN DE INFANTES EL ARBOL ARBOLQUIN — SAN BAUTISTA ALBERDI 4981 - CASEROS
- 38 LA CASITA DEL ARBOL — GABINO EZEIZA 9393 - LOMA HERMOSA

### Jardines de infantes de gestión municipal

- 01 ALADINO — ALUCCION 2465 - JOSE INGENIEROS
- 02 ANTOLOITO — ADDON GARCIA 4862 - CIUDADELA
- 03 ARENALES — AV. MILITAR 3071 - CIUDADELA
- 04 BAMBÍ — DANTE 4685 - CASEROS
- 05 BICHO DE LUZ — RAMALLO 5201 - CASEROS
- 06 CAMINITO — ANGEL PINI 5338 - CASEROS
- 07 CEBOLLITAS — PADRE ELIZALDE 102 - CIUDADELA
- 08 CERRITOS — CHURRILCA 1035 - LOMA HERMOSA
- 09 DUMBO — NITA SRA DE LA MERCEDE 3464 - CASEROS
- 10 EL LIBERTADOR — EMANIPADOR Y SANTIAGO DEL ESTERO 2748
- 11 EVITA — MAGALDI 900 - LOMA HERMOSA
- 12 FORMIGUITA VALERIA — BRIGOLINI 785 - VILLA BOSCH
- 13 JOSE HERNANDEZ — NICOLINO 3751 - CIUDADELA
- 14 EL GUERLEO — ROSCHETTI 8236 - CASEROS
- 15 LA RONDA — SOCIATES 965 - CIUDADELA
- 16 LEONITO — ERNESTO SABATO 3152 - SANTOS LUGARES
- 17 MESA PEÑA — LIRUZICA Y SOLAIA
- 18 NUBECITA — NOLTING 3421 - CIUDADELA
- 19 OBITO MIMOSO — ADUCCION 4705 - CIUDADELA
- 20 PEPINO 88 — BERNARDO ME 252 2124 - PABLO PODESTA
- 21 PIEDRO TESTA — MARCO POLO 5288 - VILLA BOSCH
- 22 QUINQUILLA MARTIN — AV. MILITAR 3000 - CIUDADELA
- 23 REMEDIOS DE ESCALADA — CARTELAR Y ESPORA 2908 - PABLO PODESTA
- 24 TRINIVITAS — JUAN B. ALBERDI 4895 - CASEROS
- 25 EL GAUCHITO — SALGUERO 890 - EL LIBERTADOR
- 26 ARQUITECTAS TRAVESAS — GUERINI Y OLAVARRIA - CASEROS
- 27 JOSE MANUEL ESTRADA — PETROVIC 5485 - VILLA BOSCH

### Jardín de infantes de gestión provincial

- J 900 — WENISCO 208 - CIUDAD JARDIN
- J 902 — NICARAGUA 3446 - SANTOS LUGARES
- J 903 — BRASLEY 1078 - SAENZ PEÑA
- J 904 — ORTIZA Y GASSER 2010 - MARTIN CORONADO
- J 905 — VOLCAN CAROLITO 1782 - CASEROS
- J 906 — JOSE INGENIEROS 1782 - J. INGENIEROS
- J 907 — JUAN XXIII 1128 - VILLA BOSCH
- J 908 — REINA MADRE I FERNANDEZ 1188 - VILLA RAFFO
- J 909 — BERRAGAN 773 - CIUDADELA
- J 910 — ARAGÓN SANCHEZ 080 - CIUDAD JARDIN
- J 911 — INTENDENTE LARRALDE 1545 - CASEROS
- J 912 — CAUARIALL 912 - CIUDADELA
- J 913 — BERRAGAN Y RICHERI 581 - CIUDADELA
- J 914 — PATRICIOS 2185 - SANTOS LUGARES
- J 915 — GENERAL LOPEZ 1058 - MARTIN CORONADO
- J 916 — LABARDEN Y PERU - BARRIO EVITA
- J 917 — JUNTA Y CATAMARCA 1054 - BARRIO LIBERTADOR
- J 918 — ALMA FUERTE 4150 - SANTOS LUGARES
- J 919 — BAYO 2741 - SAENZ PEÑA
- J 920 — MORENO 5198 - CASEROS
- J 921 — CHURRILCA 1948 - BARRIO CHURRILCA
- J 922 — JUAN PABLO II - MARTIN CORONADO
- J 923 — VOLAZU 9718 - LOMA HERMOSA
- J 924 — VENCESLAO DE TATA 4054 - CASEROS
- J 925 — JOSE HERNANDEZ 857 - VILLA BOSCH
- J 926 — PANDEMONI 3253 - CASEROS
- J 927 — SERRANO 2775 - CASEROS
- J 928 — TRES LOMAS 3253 - CIUDADELA
- J 929 — MARQUEZ 2531 - PABLO PODESTA
- J 930 — MANUELA 878 - LOMA HERMOSA
- J 931 — ADUCCION 3810 - CIUDADELA

### UDI unidades de desarrollo infantil:

- 01 UDI M MAMITA — EL GAUCHO Y SALGUERO - EL LIBERTADOR
- 02 UDI M REFUGIO — DARDO ROCHA Y BESARES - E. DE LOS ANDES
- 03 UDI M NUEVA ESPERANZA — VOLCAN SAN JOSE Y CERRO OLIVARES - DERQUI
- 04 JARDIN MATERNAI EVITA — LOPE DE VEGA 2280 - SAENZ PEÑA
- 05 JARDIN MATERNAI ANEXO — COLÓN 1288 - VILLA RAFO

### EPI espacio de primera infancia

- 01 EPI M CASITA — GABINO EZEIZA 10800 - LOMA HERMOSA
- 02 EPI INFANCIA CASERITOS — VOLCAN SAN JOSE 4550 - BARRIO DERQUI
- 03 EPI ESTRELLA DE SELEN — BARRIO EJERCITO DE LOS ANDES



### 3. Caracterización de los espacios CEC

Se dio a conocer la oferta de los espacios CEC a partir de la representación de la distribución territorial en el mapa de Tres de Febrero. Ahora se profundizará en las características de cada espacio, especificando qué franja etaria atiende, quién provee el servicio, quién lo regula, cómo se financia. Para orientar al lector, se presenta la siguiente tabla que resume la información brindada:

Espacios CEC de Tres de Febrero						
<i>Institución</i>	<i>Edades</i>	<i>Cantidad</i>	<i>Provisión</i>	<i>Regulación</i>	<i>Financiamiento</i>	
Jardín maternal gestión privada	45 días - 2 años	5	instituciones privadas	Dirección de Educación de Gestión Privada (DIEGEP)	A partir del pago de una cuota de quienes se matriculan. En algunos casos reciben subsidios del Estado.	
Jardín maternal gestión pública municipal	45 días - 2 años	2	institución municipal	DIEGEP	Provincial y municipal	
Jardín Maternal gestión pública provincial	45 días - 2 años	1	institución provincial	DIEGEP	Provincial	
Jardín de infantes gestión privada	3 - 5 años	38	instituciones privadas	DIEGEP	A partir del pago de una cuota de quienes se matriculan. En algunos casos reciben subsidios del Estado.	
Jardín de infantes gestión pública municipal	3 - 5 años	25	institución municipal	DIEGEP	Provincial y municipal	
Jardín de infantes gestión pública provincial	3 - 5 años	31	institución provincial	DIEGEP	Provincial	
EPI – Min. de Desarrollo Social de la Nación	45 días - 4 años	3	Institución nacional/ ONG con convenio con SENAF	No tienen regulación	Nacional	
UDI- Desarrollo Social de PBA	45 días - 14 años	3	Institución provincial	No tienen regulación	Provincial	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos disponibles en la página web de la Dirección de Información y Estadística de la Dirección Provincial de Planeamiento (DGCyE).

### 4. Provisión

Como se ha mencionado, en Tres de Febrero coexisten diversas instituciones orientadas al cuidado, la enseñanza y la crianza de la primera infancia: salas maternas, jardines de infantes municipales, provinciales, privados, clandestinos, EPIs, UDIs y comedores.

Se pueden caracterizar las salas maternas en dos grandes grupos de acuerdo a quienes proveen el servicio: aquellos espacios que alojan a los más pequeños mientras sus madres y padres laboran; y las salas que funcionan en los anexos de las escuelas, orientadas a garantizar el derecho a la educación de adolescentes y jóvenes para promover la asistencia, permanencia y finalización de los estudios a través de una organización escolar que facilita la inclusión. Esta situación es cada vez más común entre los jóvenes del municipio, según afirma la inspectora distrital de educación.

Los maternos de Tres de Febrero ofrecen su servicio en jornada simple (4 hs) y extendida. Se basan en un currículo oficial y poseen un equipo profesional docente. Este formato permite la inscripción de niños desde los 45 días hasta los 3 años. En algunas instituciones la organización de las aulas tiene que ver con las edades, mientras que en otras los niños/as se reúnen en salas multiedad, compartiendo el espacio en el inicio de su trayectoria escolar.

Los jardines de infantes están dirigidos a las infancias de entre 3 y 5 años, siendo los dos últimos años obligatorios para la enseñanza oficial. En Tres de Febrero, la educación inicial ofrece su servicio en jornada simple o extendida en instituciones privadas, provinciales y municipales. En todos estos casos, el currículo de cada institución es construido a partir de los lineamientos que establece la DGCyE.

En cuanto a los EPI, estos fueron pensados como espacios para proveer la atención integral, contención y estimulación de los niños. Responden a los lineamientos del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, por lo que fomentan espacios de juego para la estimulación temprana; también persiguen el desarrollo integral (combinando el cuidado, la crianza y la educación) y fomentan la prevención y promoción de la salud y brindan atención nutricional.

Según la directora de primera infancia de la Secretaría de Desarrollo Humano y Hábitat de Tres de Febrero, en el municipio funcionan 3 EPIs que están bajo su coordinación, cuyo objetivo es facilitar la inserción educativa. Son de jornada simple, un turno de mañana y uno de tarde y tienen desayuno o merienda. Sobre la provisión del servicio, la directora afirma que tienen una mirada integral:

(...) nosotros pensamos el espacio de primera infancia como un espacio integral, donde no solamente la mirada está puesta hacia el niño, sino también es un trabajo con la familia. También contamos con una trabajadora social o psicóloga para que también pueda acompañar en las entrevistas con los adultos y adultas, pueda articular con CAPS si detecta



alguna situación que es necesario que el niño sea atendido. Trabajamos de manera integral (Directora de primera infancia, comunicación personal, 2022).

En el territorio, existen otros formatos de EPIs que dependen de organizaciones de la sociedad civil, como, por ejemplo, el Movimiento Evita que mantiene un convenio con la SENAF por el que reciben un monto por niño/a y la organización proporciona lo necesario para cubrir las necesidades de alimentos, elementos de higiene y juego. Estos espacios se asumen como “espacios para cuidado de las compañeras de militancia”. Según la entrevista realizada a la consejera escolar referida como Mónica, que además administra tres de estos espacios comunitarios, proyectan que estos sean transformados en jardines comunitarios, los cuales, a diferencia de los espacios de primera infancia, generan un proceso de formación y profesionalización del personal a cargo de la crianza, la enseñanza y el cuidado. En este sentido, la autoridad expresa:

Los tres espacios están compuestos por vecinas de los barrios, militantes formadas dentro de la organización y también, digamos, la autoridad conveniente. Es una ONG que se llama José Martí, con la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia, pero donde nosotras formamos a las cuidadoras con una perspectiva desde infancia y de género que puedan llevar adelante esta tarea. Fue un año en selección de compañeras de formación en donde las mismas vecinas, por ejemplo, En Libertador, vive enfrente la coordinadora. En Caseros lo mismo, viven en el barrio y en Ciudadela lo mismo. Entonces creíamos que era necesario que las coordinadoras, las educadoras no viajaran para llegar, sino que sean parte del territorio. Así que eso fue un requisito y el requisito de querer a las infancias, el buen trato y la buena relación dentro de la comunidad también (Consejera escolar, comunicación personal, 2022).

Las UDI, por otra parte, y según el Secretario de Desarrollo Humano y Hábitat de Tres de Febrero, son instituciones que persiguen las garantías de los derechos, el cuidado de la salud, de la nutrición y de la escolarización. Buscan involucrar a las familias y de esta manera, asegurar una atención integral. Este programa provincial está dirigido a niño/as y adolescentes de 0 a 14 años. Además, funciona bajo la modalidad de comedor. Suelen estar a cargo equipos mixtos, que integran personal capacitado, profesionales y voluntarios sin formación específica.

## 5. Regulación

En Tres de Febrero, tanto las salas maternas como los jardines de infantes están regidos por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley Provincial 13.688 y la normativa jurisdiccional específica. En cuanto a las salas maternas, estas deben seguir los lineamientos de la Resolución DGCE N° 5170/2008 sobre Salas Maternas. Tales espacios son supervisados por la Dirección General de Cultura y Educación. No obstante, el municipio

también posee jardines de gestión privada, cuya regulación es ejercida por la Dirección de Educación de Gestión Privada (DIEGEP). Esta dependencia tiene como propósito supervisar y controlar las instituciones privadas para garantizar el cumplimiento de la política educativa en Tres de Febrero conforme a la Ley Provincial de Educación, según mencionó en la entrevista la jefa regional de educación.

De acuerdo a lo que establece el artículo 74° de la Ley Provincial de Educación, “(...) la inspección es la función de supervisión del sistema educativo” y tiene como objetivo “la atención de los aspectos pedagógicos y administrativos que inciden en la calidad de los procesos escolares”. Esta normativa asume también que la inspección de todos los establecimientos escolares y todos los niveles de la Provincia de Buenos Aires dependen de la Dirección de Inspección General.

Las regulaciones se han estipulado de acuerdo a las regiones y siguiendo los lineamientos estatales y municipales. Tal como señala la jefa distrital, la regulación y supervisión pedagógica determinan la situación de los jardines, teniendo en cuenta que se incluyan los diseños curriculares y se implementen los planes de trabajo que la Provincia de Buenos Aires marca como lineamientos de trabajo. Se hace énfasis en los diseños curriculares, ya que se consideran leyes y funcionan desde ese lugar.

En este sentido, la consejera escolar Alba sostiene que las regulaciones de estas instituciones presentan una estructura docente que pertenece a la órbita del sistema y tiene una supervisión pedagógica. El nivel de supervisión está dividido en dos líneas. La primera pertenece al nivel inicial y está constituida por tres inspectores (en Tres de Febrero existen diferentes supervisiones). La segunda línea de supervisión es complementaria y tiene que ver con la modalidad de Psicología Social y Pedagogía Comunitaria. Esta coordina o supervisa el trabajo de los equipos de orientación escolar, que funcionan también adentro de los jardines, planteó la autoridad.

Además, la consejera escolar afirmó que dentro de las modalidades de inspección existe una específica para casos especiales en los que se requiera la integración de algún niño, en la que el mismo iría a un régimen especial, por ejemplo. Además de esta modalidad se hallan otras, como la artística, que se encuentra en el área de artística; el área de música, el de plástica funcional de jardín, y también el de educación física para aquellos que desarrollan el rol de profesores de Educación Física. Estas cuatro modalidades y niveles tienden a

complementarse y trabajar todas aquellas cuestiones sobre política educativa. Este nivel de inspectores tiene un último ordenamiento en el distrito con la Jefatura Distrital, que es la que diseña la política educativa del territorio acorde a los lineamientos que emanan de la Dirección General de Cultura y Educación.

Los EPI se encuadran dentro del Plan Nacional de Primera Infancia, según lo establece la Resolución ministerial 524/2021, y las UDI tienen por normativa la Ley Nacional N° 26.233, sobre Centros de Desarrollo Infantil, promoción y regulación y el Decreto N° 1202/08. La directora de primera infancia del área social afirma, en relación a estos espacios, que los mismos dependen del Municipio, y su supervisión está a cargo de la Secretaría de Desarrollo Humano, ya que es un programa dentro de la Dirección de Niñez y Adolescencia. Al respecto, plantea:

(...) (los EPIs) cuentan con la Inspección de Seguridad e Higiene. En el momento del Covid se trabaja sobre un protocolo. Las inspecciones de cualquier entidad del municipio, los espacios de primera infancia también cuentan con ello. Fumigación, desratización, todos esos recursos también los hace la Municipalidad (Directora de primera infancia de la Secretaría de Desarrollo Humano y Hábitat, comunicación personal, 2022).

Sin embargo, en el caso de los EPI creados por organizaciones, la supervisión es ejercida por los miembros de la propia organización y, en algunos casos, en conjunto con la SENAF. La consejera escolar Mónica y coordinadora de estos espacios populares plantea: “la supervisión generalmente es nuestra propia (...) después, cuando están en el marco del convenio de SENAF, la supervisión la hacen los técnicos de SENAF” (Consejera escolar, comunicación personal, 2022).

En cuanto a los jardines municipales, la directora de primera infancia de la Secretaría de Educación Municipal sostiene que existe un funcionamiento pedagógico que se encuentra a cargo de la inspectora distrital, mientras que la otra regulación que se ejecuta en estos centros parte del municipio y tiene que ver con las supervisiones de infraestructuras.

En términos de regulación de la infraestructura de los espacios de cuidado, recientemente en Tres de Febrero se ha sancionado la Ordenanza 3.620 que determina los requisitos que debe cumplir cada una de estas instituciones en términos de infraestructura del cuidado. Entre las disposiciones, se destaca que los espacios deben:

- Estar constituidos en un domicilio especial en el Municipio Tres de Febrero (Artículo 8).
- Cumplir con las exigencias correspondientes en materia edilicia y medidas mínimas según la regule el código de edificación que se encuentra vigente (Artículo 9).

- Cumplir con la normativa de seguridad e higiene y/o ambientales que establece la legislación municipal, provincial y nacional vigente (Artículo 10).
- Desarrollar todas las actividades exclusivamente dentro del establecimiento (Artículo 11)

Si bien esta normativa es reciente, el objetivo del Gobierno Municipal está centrado en que, de manera progresiva, con acompañamiento del Municipio y un plan de adecuación con objetivos de readecuación plausibles de cumplir, todos los centros de primera infancia logren alcanzar un estándar de calidad en términos de infraestructura del cuidado. Esta normativa, que fue sancionada por el Honorable Concejo Deliberante en el año 2022, es la única dentro de los municipios del conurbano. Es pertinente destacar que este instrumento jurídico solo busca regular las cuestiones edilicias, dejando pasar la oportunidad de establecer criterios o estándares respecto de un proyecto institucional educativo común para todas las instituciones que se encargan de la crianza, enseñanza y cuidado en Tres de Febrero.

Por último, los espacios donde funcionan los comedores no son sometidos a procesos de regulación. Ni los 24 espacios que son parte de un registro municipal, al que solo se anotan para recibir alimentos de forma mensual, y menos aún aquellos que no forman parte del registro, que surgen en las casas de algunos vecinos/as que buscan colaborar con los que más lo necesitan. Estas instituciones, que cumplen funciones de crianza y cuidados, no son parte ni del sistema formal ni del no formal.

## 6. Financiamiento

La gestión estatal en Tres de Febrero se encarga de administrar 31 jardines provinciales y un jardín que depende de la Fundación Materno Infantil de Evita, plantea la jefa distrital de educación. Todos tienen el financiamiento de la Dirección General de Escuelas. La Jefatura Distrital actúa como organismo descentralizado, sin embargo, deben trabajar como un bloque estatal: el Consejo Escolar, la Jefatura Distrital y la Secretaría de Asuntos Docentes.

En el Consejo Escolar, donde se encuentra el presidente del Consejo Escolar, se administran los bienes y recursos que se destinan hacia las escuelas. Por su parte, la Jefatura Distrital y la Secretaría de Centro Docente no manejan presupuesto, pero sí forman parte de las mesas de planificación para ver qué sucede con ese presupuesto, señala la jefa distrital.

Los jardines de DIEGEP (gestión privada) dependen de sus representantes legales y dueños, a menos que tengan subvención estatal. Por lo general, esta subvención paga los

sueldos docentes y cada dueño se hace cargo de los otros servicios, comenta la autoridad distrital. En estos jardines, los padres son los encargados de pagar una cuota, y este recurso lo administra el Equipo Directivo del jardín. Sin embargo, los sueldos de los docentes en algunos casos los paga la Dirección General de Escuela, situación que sucede siempre y cuando sea una escuela con subvención. Por otro lado, la autoridad distrital señala que algunos jardines de infantes no se encuentran subvencionados y que debido el evento pandémico se disminuyó la matrícula, puesto que muchas familias no pueden costear el monto que significa una cuota mensual. En sus palabras,

Vos tenés mayor porcentaje de subvención en escuelas primarias y secundarias que en jardines de infantes y que en escuelas especiales... los que tienen 100% de subvención en general son los religiosos, los que tienen eso son más como más grandes. Y después tenés los municipales que salen del fondo educativo y de la gestión del municipio que las conducen (Jefa distrital, comunicación personal, 2022).

Cabe destacar que, los jardines municipales también son supervisados por DIEGEP (gestión privada) y financiados por el Municipio en cuestiones de mobiliarios, infraestructura, materiales didácticos, alimentos y para el caso del pago de salarios a los recursos humanos, una parte del personal lo paga PBA y la otra el Municipio.

En otro orden, una de las principales fuentes de financiamiento tiene que ver con el Fondo Educativo<sup>16</sup>, que realiza una transferencia directa de la Nación a la Provincia de Buenos Aires, y del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires al Municipio. También existen algunos fondos provinciales que cada municipio administra, ya que se respetan los acuerdos territoriales y cada Intendente emplea esta partida dentro del marco de educación para lo que se necesite. En resumen, la jefa distrital expresa que los jardines municipales también son atendidos por presupuestos de Nación y Provincia, asignados de manera específicas a las cuestiones educativas.

En esta línea, la consejera escolar Alba indica que existe un financiamiento que parte de la Nación y a partir del cual se dan instrucciones para que las provincias obtengan su financiamiento y puedan administrarlo en los jardines. En esto consiste la descentralización de los recursos, salvo el financiamiento específico para todo lo que sean cargos docentes, que lo gestiona el propio Estado. Coincide la autoridad del Consejo Escolar con lo mencionado

---

<sup>16</sup> El Fondo Educativo es una serie de recursos económicos que la Nación le deposita a cada provincia, para que éstas lo distribuyan según algunos criterios establecidos, entre los municipios. Tiene como finalidad su uso en educación, ciencia y tecnología, sujeto al régimen de control de la ley Orgánica de las Municipalidades.

en relación a la cuestión de la subvención, donde existen diferentes niveles a los que se les asignan montos específicos de acuerdo al nivel de subvención que manejen.

Además, hay otros mecanismos de financiamiento que llegan a través de la Nación directamente a las escuelas, a través de un formato de rendición de recursos llamado Sistema de Transferencias de Recursos Educativos (SITRARED). Estas cuentas se encuentran a nombre de los distintos centros educativos y se les deposita cierta cantidad de dinero, luego estas deben hacer un informe en el que se indique de manera detallada para qué se emplearon esos recursos. Este financiamiento es provincial y la consejera escolar señala que:

(...) se descentraliza a través de los Consejos Escolares en diferentes fondos específicos, que también vienen a cubrir otras necesidades de los jardines, pero que pertenecen también a un financiamiento que emana de la provincia de Buenos Aires, de hecho el más importante, que es el fondo compensador, es un fondo diario que gotea desde impuestos provinciales y después tenemos una última línea que también emana de la Dirección General de Cultura de Educación, que es el fondo que llamamos Fondo Educativo comúnmente, que es también un ingreso que por Ley Nacional, gira desde las provincias a los municipios para que el Municipio haga gestión en educación también, así que, a grandes rasgos, estas serían todas las vías de financiamiento (Alba consejera escolar, comunicación personal, 2022).

La jefa regional de educación sostiene que la normativa que regula este tipo de financiamiento es el Decreto 2.299, que marcan los derechos y obligaciones de la comunidad, de la escuela, de las cooperadoras, de todos los agentes educativos para todas las instituciones educativas. Este Decreto se emitió en el año 2011 y es el Reglamento General de las Instituciones, por lo que toda institución tiene la obligación de cumplirlo, caso contrario se puede incurrir en sanciones. En cuanto al caso privado, la jefa regional plantea:

(...) nosotros nos encargamos de todos aquellos jardines que no tienen subvención y que sus ingresos son a partir de las cuotas, mas solo uno de ellos, ALAS, no tiene ningún tipo de subvención. En el caso de Tres de Febrero se tienen sin subvención 5 jardines. Mientras que los otros llegan alcanzar una cifra del 60% o 80% para su funcionamiento (Jefa regional, comunicación personal, 2022).

Para llevar un control de estos financiamientos y los aportes, y con respecto a cómo se deben manejar existe, según nos dijo la jefa regional, la Resolución N° 1417/15 del Consejo Provincial de Educación. Esta contempla que, en primer lugar, se debe hacer una oferta única, luego se debe ver cómo está estructurada la población a la que atienden, si se encuentran en estado de vulnerabilidad, cantidad de secciones, entre otras cuestiones. Hasta el momento de la entrevista, casi todos los jardines privados de Tres de Febrero pidieron aportes, puesto que se encuentran en situación crítica, según indica la autoridad regional. Más aún, menciona en detalle:



Los fondos se solicitan mediante una carta, luego se elabora un informe, para ver si cumplen con todos los requisitos pedagógicos, administrativos, si es una institución confiable que cumpla con sus metas y objetivos, eso para considerar y mandar una inspección. Al final, es la DIEGEP quien determina si corresponde o no dar el aporte a la institución solicitante (Jefa regional, comunicación personal, 2022).

En suma, el financiamiento de las salas maternas y jardines de infantes de gestión estatal proviene de los fondos públicos, mientras que para las instituciones privadas se estipula una cuota por niño/a y, finalmente, se puede contar o no con subvención estatal. En el caso del Municipio de Tres de Febrero, para el año 2022, según asegura la jefa regional de educación, todas las instituciones de gestión privada solicitaron aportes. Por otro lado, los espacios con convenio reciben fondos públicos, pero también pueden recibir aportes privados según la normativa en cada caso.

La alimentación que se brinda a los más pequeños/as también forma parte del financiamiento que reciben las instituciones. Esto es responsabilidad de la Provincia y se gestiona a través de un presupuesto de afectación específica<sup>17</sup> denominado Servicio Alimentario Escolar (SAE). En el caso del Municipio de Tres de Febrero, a partir de una decisión administrativa (Decreto 2077/16 del Gobierno PBA) se municipalizó el SAE, lo que significa que este presupuesto es gestionado por el Municipio a través de su área de competencia, la Secretaría de Educación y Cultura. No obstante, actualmente, en la mayoría de los 135 municipios el SAE es competencia del Consejo Escolar, al igual que las cuestiones relacionadas con la infraestructura escolar.

En relación con los EPI de Tres de Febrero, que dependen de la Secretaría de Desarrollo Humano Municipal, estos reciben financiamiento del nivel de gobierno mencionado tanto para las cuestiones alimentarias como para llevar adelante diversas actividades. Por su parte, los EPI comunitarios que tienen convenio con SENAF obtienen de esta secretaría un subsidio semestral con el que cubren diversos gastos. Dado que suele ser insuficiente, se suma un financiamiento que proviene de aportes de los miembros de la organización. Según el Secretario de Desarrollo Humano, las necesidades de alimentación de estas instituciones están cubierta por la municipalidad.

Las UDIs, por otra parte, dependen del Ministerio de Desarrollo Social Provincial. Sin embargo, algunas de ellas funcionan con convenios entre el Ministerio de Provincia de

---

<sup>17</sup> Lo que significa que ese presupuesto no puede ser utilizado para otra cuestión que no sea el Servicio de Alimentación Escolar.



Buenos Aires, fundaciones y ONGs. También reciben un monto por cada niño/a que concurre y, en muchos casos, las necesidades de alimentación están cubiertas por Desarrollo Social del Municipio y de la Provincia, quienes mes a mes envían alimentos frescos y secos. En cuanto a los materiales que se utilizan en el desarrollo de las jornadas, en muchos casos estos son aportes del Municipio, de las familias (aquellas que pueden colaborar), o de quienes tienen a cargo los espacios.

En cuanto a los comedores, la posibilidad de financiamiento es más compleja. Dependiendo de sus filiaciones políticas reciben más o menos alimentos. Quienes tienen relación directa con el Gobierno Municipal reciben semanalmente todo tipo de productos que les permiten planificar distintas comidas siguiendo una línea nutricional. Por otro lado, para aquellos no tienen filiaciones políticas tan aceitadas el financiamiento es un problema a resolver. Por lo general, se establecen relaciones con otros espacios políticos o con cooperativas que reciben financiamiento de fondos provinciales y nacionales, y se hacen allí de alimentos y otros elementos que permitan cubrir las necesidades básicas de sus vecinos y vecinas. Pero en ocasiones esos recursos no son suficientes, así que quienes se encargan de “hacer las ollas”, es decir, cocinar para sus vecinos/as, ponen de su bolsillo dinero para pagar alquiler, luz, gas u otros servicios.

## 7. A modo de cierre

Este capítulo dedicado a la provisión, regulación y financiamiento de los espacios que se dedican a la crianza, la enseñanza y el cuidado dio a conocer la forma en la que se administran las instituciones y las diversas fuentes de financiamiento que reciben. Es dable pensar que esto tiene una implicancia directa en el tipo de servicio que prestan y en qué actividades de esa triada se concentran más.

Por otro lado, en relación a la cuestión presupuestaria y de financiamiento, se demuestra la necesidad de articulación permanente entre los tres niveles de Gobierno Nacional, Provincial y Municipio, y a su vez, entre el Consejo Escolar y las jefaturas regionales y distritales. La cooperación necesaria de esta multiplicidad de actores tiene consecuencias directas en la planificación de la infraestructura del cuidado, la gestión de alimentos y los proyectos institucionales educativos con perspectiva pedagógica. Por lo tanto, es pertinente pensar que el éxito o el fracaso de la política de educativa y de cuidados locales

se resuelve en este nivel.

En el próximo capítulo se profundizará en las nociones de crianza, enseñanza y cuidado con el objetivo de analizar cómo perciben estas tareas los responsables de llevar adelante las políticas públicas educativas de Tres de Febrero.



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPÍTULO 5

### CRIAR-ENSEÑAR-CUIDAR

#### 1. Introducción

En el capítulo anterior se dio a conocer la oferta de los espacios CEC a partir del análisis de la distribución territorial en el Municipio de Tres de Febrero. Se definió qué franja etaria atienden, quién provee el servicio, cómo se regulan y cómo se financian. En este capítulo se buscará profundizar cómo entienden la crianza, la enseñanza y el cuidado los funcionarios de las distintas áreas y niveles de gobierno de la primera infancia de Tres de Febrero.

En principio, se piensa al cuidado, la enseñanza y la crianza como elementos indivisibles de la primera infancia. Cuanto más pequeños son los niños, más indivisibles se vuelven estos elementos. Cualquier tipo de formato institucional que separe estas responsabilidades debilitan la calidad de la oferta de los espacios que se ocupan de la crianza, enseñanza y el cuidado (Cardini et al., 2017).

Antes que nada, los primeros años de vida resultan fundamentales para el desarrollo de las personas. Es por ello que este desarrollo debe ser mirado desde una perspectiva integral que contemple el crecimiento físico, cognitivo, socioemocional y psicológico, ya que en los primeros años de la vida humana el cerebro tiende a ser más sensible a los entornos de crianza ricos, estimulantes. En tal sentido, es fundamental el rol del Estado como igualador y generador de oportunidades, quien a través de políticas públicas y presupuestos acordes debe garantizar las condiciones básicas de alimentación, salud, educación y cuidado de las infancias, para que esos niños y niñas que están dando sus primeros pasos se constituyan como personas adultas responsables de vivir en la sociedad.

La organización del capítulo consta de tres apartados dedicados a cada una de las funciones de crianza, enseñanza y cuidado. A pesar de que se parte de la indivisibilidad de estos elementos, a los fines prácticos resulta necesario trabajar cada función por separado para conocer en profundidad qué piensan los hacedores de las políticas públicas para las infancias de Tres de Febrero.

## 2. El cuidado

Cuando se piensa en el cuidado, se lo relaciona con un extenso y diverso campo de actividades que tienen como finalidad lograr un adecuado aprendizaje y desarrollo en las primeras infancias. En los espacios dedicados específicamente a esta etapa de la vida, se pone foco múltiples aspectos que se relacionan con la noción de cuidado. Entre ellas, se pueden destacar tres niveles que se han mencionado previamente. Estos son: los vinculados al tiempo-espacio, a la relación con la familia y a la interrelación con la comunidad (Leseman, 2002). El primero tiene que ver con un lugar específico pensado para que se desarrollen las infancias realizando funciones que hayan sido pensadas directamente para ellos. En cuanto a la familia, este aspecto está firmemente ligado al cuidado del niño/a ya que es imperante el desempeño familiar en las tareas de cuidado para lograr el desarrollo esperado en los primeros años de vida y para el futuro de aquel al que se cuida y enseña. Finalmente, es esencial el vínculo entre el niño/a y la comunidad en general, ya que el cuidado por parte del entorno que rodea a las primeras infancias es un elemento necesario para lograr un desarrollo óptimo.

El cuidado se concibe como un elemento primordial al momento de atender a los más pequeños. Cuidar, enseñar y criar son conceptos que se encuentran relacionados, según afirma la directora de primera infancia de la Secretaría de Desarrollo Humano del Municipio de Tres de Febrero. La autoridad, que tiene a cargo la coordinación de los espacios de primera infancia EPIs y UDIs, menciona además que en estos espacios se enseña todo lo que tiene que ver con la estimulación temprana, al mismo tiempo que se trabaja con las familias en pautas de crianza saludable. Siguiendo esta línea la funcionaria expresa:

Hay muchas madres que o están desbordadas, o son madres primerizas, jóvenes que digamos que no saben qué hacer, pero por el mero hecho de por ahí no tuvieron algún referente o alguien que las pueda acompañar en el proceso. Entonces, me parece que la política de primera infancia es una política esencial, muy importante, donde se tiene que cuidar no solamente al niño, sino también al adulto o adulta referente (Directora de PI del Área de Desarrollo Humano del Municipio, comunicación personal, 2022).

Para la directora de primera infancia de la Secretaria de Educación y Cultura municipal, que tiene a cargo 25 jardines y dos materno-infantil municipales, el cuidado tiene que ver con la protección, con el derecho de los niños. Esto es algo que tienen que hacer las familias, pero también el jardín, sobre todo cuando surgen situaciones donde se vulneran

derechos, casos en los cuales lo importante es trabajar articuladamente con todas las áreas del municipio para dar respuestas.

A partir de los dichos de las entrevistadas se pueden determinar dos miradas contrapuestas en cuanto al cuidado. En el primer caso, la directora del Área de Desarrollo Humano sugiere que desde esos espacios acompañan a madres primerizas y desbordadas. Esta es una perspectiva en la que se plantea a la política desde la carencia y no desde el derecho. En el segundo caso, la directora del Área de Educación entiende al cuidado como el derecho de los niños, que debe realizarse en el jardín y también en las familias. Esta perspectiva es a fin con el paradigma que sostiene al cuidado y la educación como derechos humanos esenciales. En tal sentido, se puede afirmar que existe una diferencia sustancial entre la mirada de quien coordina los espacios CEC ligados a desarrollo social y la mirada de quien coordina los espacios CEC ligados a la educación. Puntualmente, esta diferencia de perspectiva impacta en la forma en que diseñan, planifican y ejecutan las políticas públicas para cada tipo de oferta y, sobre todo, en la forma en la que crían, enseñan y cuidan en cada espacio.

Por otra parte, la funcionaria de desarrollo humano hace mención al cuidado de las infancias, pero sobre todo a que las políticas que desde su área tienden a acompañar a las mujeres que se encuentran “desbordadas”. En esa definición, la funcionaria pone a las mujeres al frente de cuidado y esto reabre el debate sobre las desigualdades sexo-génericas de la división social del trabajo y a segmentaciones en el mercado de trabajo. Son en su mayoría mujeres quienes proveen cuidados de forma no remunerada en los hogares o remunerada en el ámbito laboral. Esto trae aparejado que las mujeres no puedan participar en igualdad de condiciones en el mercado laboral, refuerza las desigualdades y segmentaciones del sistema sexo-género a escala social y potencia las desigualdades de las prestaciones de cuidado. A partir de esto se puede considerar que quienes piensan las políticas de cuidado desde esta perspectiva probablemente encuentren mayores dificultades para desarrollar dispositivos integrales de primera infancia que busquen cuidar en condiciones de igualdad y permitir a las mujeres conciliar mejor su vida personal, laboral y profesional.

### 3. La enseñanza

Para formar verdaderamente parte de una sociedad, es necesario recibir una educación que tenga que ver con la enseñanza y la comprensión de la cultura a la que se está inscripto. Esto debe desarrollarse en los primeros años de vida, momento en el cual el niño/a absorbe, mediante diversas herramientas como el juego, las narraciones clásicas o las canciones, los distintos aspectos y características de la sociedad en la que habita. Para desarrollar su identidad de manera íntegra, el niño debe comprender la comunidad de la que forma parte. En ese sentido, es erróneo pensar de manera escindida al cuidado y la enseñanza, ya que estas son en realidad dos acciones estrechamente relacionadas debido a que toda acción que se ejerce sobre el niño/a, sobre todo el cuidado, va a dejar en este una huella cultural.

La enseñanza tiene que ver con ciertas pautas para el comportamiento y con el alcance de ciertas competencias sociales, así como también implica el ámbito pedagógico. Es por ello que, en los CEC, la enseñanza va en conjunto con los modelos de crianza y cuidado que realizan las personas encargadas de cuidar. A este aspecto refiere la consejera escolar Mónica, quien además cumple la función de coordinar tres EPIs pertenecientes a una organización social. La misma plantea que la enseñanza tiene que ver con lo pedagógico. Reconoce que en los espacios que coordina al principio solo cuidaban, sin involucrar lo pedagógico. Pero luego entendieron que ambos elementos podían combinarse por lo que ellas mismas diseñaron diversos materiales donde trabajan aspectos básicos de lo pedagógico como el saludo, solicitar permiso, la alimentación y la corporalidad, que ayudan a los niños a ir construyendo su imaginario social.

Por su parte, la consejera escolar Alba señala sobre la enseñanza:

(...) el sistema educativo termina como no pudiendo sortear esa dificultad de que si educamos no criamos, si criamos, no cuidamos... Muchas veces yo he escuchado transitando en los jardines, “Bueno... nosotros no estamos para enseñar, para enseñar está la casa” o no enseñar en los términos pedagógicos, sino en esto, los modales, la forma; y yo no creo que la familia sea un ente escindido de la realidad y de las instituciones y de los proyectos que como sociedad nos formamos. Me parece que no cabe. Yo no lo entiendo de esa manera, así como no entiendo como entiendo que la escuela no puede ser solo un lugar de la enseñanza si no está atravesada por lo que sucede socialmente (Alba, consejera escolar, comunicación personal, 2022).

Se comprende que, para Alba, la enseñanza no se agota con lo que sucede en el jardín en términos de pedagogía, sino que entiende a las familias como actores esenciales en el proceso de enseñanza. A su vez, señala que las familias son parte de la sociedad y que el proceso de enseñanza no está separado de la realidad en la que vive cada niño/a. Para la

autoridad, la enseñanza tiene que ver con lo pedagógico, pero también con lo que enseñan las familias.

Ahora bien, existe una diferencia sobre el sentido que le adjudican las consejeras escolares de Tres de Febrero a la función de enseñar. Para Mónica, la enseñanza tiene que ver con lo pedagógico y esto, a su vez, se relaciona con una planificación de lo que se hace en los espacios CEC. Para Alba, la enseñanza va más allá de lo pedagógico, involucra a las familias y a la sociedad en general. Esta mirada puede volverse perjudicial, puesto que pensar a la enseñanza como una función del ámbito de lo privado, de las familias, puede impactar negativamente primero en el desarrollo integral de los niños, y luego, en el ejercicio de la función como consejera escolar respecto de sus obligaciones como garante de que el acto educativo se desarrolló en las mejores condiciones posibles, ya que no concebir a la escuela como actor primario del proceso de enseñanza puede eventualmente esmerilar sus responsabilidades.

Particularmente, es pertinente pensar que la enseñanza debe tener una profunda mirada pedagógica, planificada, con contenidos objetivos y metas, donde las instituciones sean quienes impartan estos conocimientos ya que pensar que todas las familias enseñan y educan a sus hijos es caer en generalidades. La sociedad argentina atravesó procesos críticos que impactaron en la constitución de las familias y, en muchos casos, la escuela como institución se volvió un espacio de protección, alimentación y contención de infancias, adolescencias y juventudes.

#### **4. La crianza**

La noción de crianza en el primer período de la vida, es decir, hasta los siete años de edad, incorpora diversas dimensiones que tienen que ver con todos los aspectos de la realidad de los niños/as de manera integral. Entre ellas, principalmente se considera a la alimentación, el descanso y la salud como fundamentales, pero se debe pensar también en las emociones. Los niños necesitan ser cuidados para lograr una crianza propicia, y para ello se debe pensar específicamente en las necesidades individuales que se demandan. La construcción de vínculos relacionados desde los sentimientos es esencial, y por ello es necesario dedicarles el tiempo, el espacio y sobre todo nociones más profundas como pueden ser la escucha, los momentos de recreación y de afecto. Es fundamental un acercamiento que tenga que ver con



el acompañamiento cotidiano, el cual se debe construir desde rutinas y actividades de crianza.

Sobre la función de crianza, el Secretario de Desarrollo Humano y Hábitat de Tres de Febrero plantea que la crianza desde su área tiene que ver con un trabajo vinculado a las familias, con el territorio y la comunidad, y que sea el Estado el que acompañe y brinde herramientas. Criar, para el funcionario, tiene que ver con el desarrollo humano, y en estos casos el Estado es el ente que debe crear las condiciones pertinentes para que eso suceda.

Para el Secretario de Educación y Cultura de Tres de Febrero, criar tiene que ver con las herramientas que les dan a las familias desde el área en temas como el cuidado, los vínculos con otros sujetos, los vínculos entre madres-padres-hijos, y lo que tiene que ver con el desarrollo de los niños en largo plazo.

Por otra parte, en cuanto a la responsabilidad de criar, la funcionaria del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, jefa regional de educación menciona:

Justamente es una mirada absolutamente distinta, no solo de nuestra gestión, sino lo que dice el diseño curricular, donde hay un cuidado básico, una crianza amorosa, humanizada, a través del juego, no disciplinadora, ni tampoco punitiva. Es una mirada integral donde consideramos que la infancia tiene una identidad propia, porque antes la concepción era que un niño era un humano en formación. No, ya es un ser humano que tiene sus condiciones, su subjetividad propia de la edad y lo tratamos, la crianza tiene que ser una mirada integral de ese sujeto niño infante, pero una mirada integral donde se respete todos sus derechos (Jefa regional de educación, comunicación personal, 2022).

En el caso de esta definición de crianza, primero se ubica al niño como un ser humano con subjetividad para luego pensar a la crianza como un proceso integral y de derechos.

Asimismo, dos funcionarios municipales de distintas áreas (Social y Educativa), entienden que el Estado tiene un rol preponderante para generar las condiciones necesarias y brindar herramientas para la crianza de los más pequeños. En su definición, el responsable del Área Social hace foco en las cuestiones territoriales y de la comunidad mientras que el funcionario de Educación se focaliza en las cuestiones familiares. Más allá de esas diferencias, en ambos casos se demuestra una mirada asistencialista respecto de la función de la crianza, donde el Estado tiene la responsabilidad de brindarle a las familias las herramientas para que la crianza sea integral. Por su parte, la funcionaria provincial de educación pone su acento en el niño, como sujeto de derecho y habla de la necesidad de que la crianza sea amorosa y humanizada.

En tal sentido, las definiciones mencionadas evidencian las perspectivas desde las cuales se colocan los funcionarios de la gestión municipal y la funcionaria del nivel

provincial para definir la función de la crianza. Los dos primeros fundamentan sus ideas a partir del paradigma del asistencialismo, donde el Estado tiene la obligación de asistir a las familias para satisfacer sus necesidades básicas cuando no pueden hacerlo por sus propios medios. En ocasiones, esta visión conlleva alguna carga negativa debido ya que se genera cierta relación de dependencia entre los ciudadanos y el Estado.

En cambio, la funcionaria de educación provincial se posiciona desde la perspectiva de la protección integral, que tiene que ver con centrar al niño como sujeto de derecho. Esta mirada entiende necesaria la corresponsabilidad entre las familias, la sociedad y el Estado para el cumplimiento de los derechos de la niñez y la adolescencia y pone al Estado como garante para el acceso a las políticas que colaboran con el desarrollo integral: educación, salud, cultura, recreación, entre otras.

Si bien esta investigación propone como marco teórico al niño como sujeto de derecho y a la educación como un derecho humano esencial, por lo que se considera que el aporte de la funcionaria provincial de educación está más alineado con esas definiciones conceptuales, también son atendibles las miradas de los funcionarios locales respecto al hecho que estén garantizadas las condiciones básicas para la vida, porque eso ayuda a mejorar las condiciones de crianza. Esto pone al Estado como un actor fundamental en el proceso de la crianza, cuestión que consideramos pertinente ya que no es posible pensar un paradigma de derechos sin la existencia de un Estado que garantice las condiciones para que eso suceda. Por otro lado, que los hacedores de las políticas públicas que piensan a la crianza tengan esta mirada impacta positivamente en las decisiones políticas para la primera infancia.

## **5. A modo de cierre**

En este capítulo dedicado a la tríada: cuidado, enseñanza y crianza, se entiende que estas tres funciones componen una unidad fundamental, indivisible y, necesariamente complementarias entre sí.

Se trabajó con los conceptos de crianza, enseñanza y cuidado de manera particular para comprender cómo lo entienden los distintos funcionarios. En primer lugar, se definió al cuidado y se comparó la mirada de la directora de PI de Desarrollo Social y la directora de PI de Educación y Cultura. La primera plantea su definición desde una mirada que piensa a la política desde la carencia, mientras que la segunda lo hace desde la perspectiva del derecho.

Para el primer caso, el Estado debe asistir, dar herramientas, acompañar; para el segundo caso el Estado es el garante de que la niñez acceda a cuidado integral como derecho.

Se definió la enseñanza y para eso se compararon los puntos de vista de dos consejeras escolares de Tres de Febrero. Una de ellas, la cual además coordina tres EPI que funcionan a partir del convenio con SENAF, cree que la enseñanza tiene que ver con un proceso pedagógico que necesita ser planificado. Por su parte, la segunda consejera escolar mencionada piensa en el rol de las familias como actores centrales de la enseñanza, y plantea que el jardín enseña, pero las familias también deben hacerlo.

Por último, se definió la crianza y para eso se contrapusieron la mirada de dos funcionarios locales (uno con funciones en el área social y el otro en educación), con la mirada de una funcionaria provincial de educación. En el caso de los funcionarios locales, desde sus definiciones se posicionan en el paradigma del asistencialismo; por otro lado, la jefa regional de educación parte de pensar a la educación como un derecho humano, necesario para el desarrollo humano, y en la crianza como un proceso humanizado y de corresponsabilidad.

En suma, se puede afirmar que, para aquellas definiciones dadas por funcionarios de la educación provinciales, las miradas de la crianza, enseñanza y cuidado, parten de entender al niño como sujeto de derechos. En cambio, para los funcionarios locales, sobre todo para quienes tienen responsabilidades en áreas de desarrollo social, la mirada está centrada en el Estado como actor principal, que asiste en las funciones de la crianza, enseñanza y cuidado.

En el próximo capítulo se trabajará en las conclusiones y se propondrán algunas recomendaciones y propuestas que surgen a partir de esta investigación.

## CAPÍTULO 6

### CONCLUSIONES

Esta investigación se propuso conocer la distribución territorial de los espacios CEC que atienden a la primera infancia de Tres de Febrero. Se construyó el análisis a partir de un enfoque de derechos, realizando la caracterización de las funciones de crianza, enseñanza y cuidado y definiendo lo que piensan los funcionarios de distintos niveles de gobierno y áreas sobre estas funciones. Se construyó un diagnóstico preciso, una herramienta para la toma de decisiones de cualquier hacedor de políticas públicas que tenga responsabilidades en la materia, al mismo tiempo que, se planteó establecer un antecedente para cualquier investigación académica sobre de espacio para la primera infancia desde una mirada territorializada.

El Municipio de Tres de Febrero, que se circunscribe a la Provincia de Buenos Aires, presenta una oferta de espacios CEC desigual, heterogénea y fragmentada. Desigual porque no existe la misma oferta en todos los barrios del distrito, en aquellas localidades empobrecidas la única presencia de espacios CEC son los de gestión estatal, jardines provinciales, en algunos casos municipales, y los espacios que dependen del área de desarrollo social de Provincia y Nación. Heterogénea porque múltiples actores participan de la provisión, la regulación y el financiamiento y eso da como resultado una enorme variedad de formatos institucionales que, si bien cumplen las funciones de crianza, enseñanza y cuidado, no las entienden de la misma manera ni implementan las mismas acciones para llevarlas a cabo. Esto trae aparejado que se reproduzcan de manera desigual las políticas del cuidado y esto impacta en el desarrollo cognitivo, emocional, intelectual e integral de los más pequeños. Por último, fragmentada, porque estos formatos institucionales dependen de distintas carteras y niveles de gobierno que tienen metas, propósitos y objetivos disímiles entre sí, y esto genera distintos tipos de oferta.

El resultado es un universo complejo y difícil de clasificar, sobre el que es pertinente un análisis de la relación que se da entre el tipo de formato institucional y el territorio donde se emplazan. Los barrios más vulnerables no tienen oferta de jardines privados, al mismo tiempo que tampoco cuentan con espacios de la educación formal que atiendan a la franja etaria que va de los 45 días a los 3 años. Los únicos espacios que responden a esas demandas,

en estos barrios son los que no están incorporados a la educación formal.

Sobre los formatos institucionales que dependen de las áreas de desarrollo social municipal, provincial y nacional tenemos también una enorme heterogeneidad. Por un lado, los EPIs de financiamiento nacional, los UDIs de financiamiento provincial (en ambos casos coordinados por el Municipio) y los que surgen de la organización popular con convenio celebrados entre ONGs y la SENAF. Estos formatos presentan enormes desafíos en términos de regulación y de financiamiento, y aún hoy constituyen una deuda pendiente para todos los niveles de gobierno. Aunque el Municipio de Tres de Febrero avanzó sobre una Ordenanza que busca regular las condiciones de infraestructura del cuidado, al momento de escritura de este documento, aún no se ha implementado. Lo que está claro es que las condiciones de habilitación de la infraestructura son bastante estrictas y que en algunos casos pueden resultar imposibles de cumplir.

Esta investigación se propuso, en primer lugar, definir el objeto de estudio y contextualizar la educación de la primera infancia en Argentina, para luego definir desde una perspectiva de derechos la importancia del cuidado. También se repasó la legislación vigente en el ámbito internacional, nacional y local en la materia. Se puntualizó la importancia de los primeros años de vida de las personas y la necesidad de que las infancias crezcan en contextos favorables, estimulantes y amorosos. Se explicaron los conceptos de crianza, enseñanza y cuidado y se trabajó cada formato institucional que se da en el territorio de Tres de Febrero, en primer lugar, ubicándolo en el mapa y luego caracterizándolo a partir la definición de a qué grupo etario atienden, quién provee el servicio, cómo se regulan las instituciones y quiénes las financian. Por último, se buscó comprender qué entienden los funcionarios políticos sobre las funciones de cuidado, enseñanza y crianza.

Sobre el cuidado, es necesario entender la relación que se da en el tiempo-espacio en el que crecen los niños, la relación que se establece con sus familias en el vínculo primario y, también, la interrelación que se da con la comunidad (Leseman, 2002). Esta investigación propuso establecer un cuarto elemento, la relación del cuidado desde las funciones del Estado, que utiliza como herramientas de materialización de decisiones a las políticas públicas, que, a su vez, son ideadas por funcionarios atravesados por experiencias, perspectivas y responsabilidades diversas, en las distintas áreas y niveles de gobierno. Estas combinaciones dan por resultado una multiplicidad de actores y decisiones que es necesario

amalgamar.

En cuanto a la enseñanza, se sabe que los niños necesitan desarrollar su identidad, la cual es el resultado de múltiples factores, sobre todo de la cultura dada, donde crecen y se relacionan. A partir de la definición de las funcionarias de educación se considera que la enseñanza necesita de una planificación, de establecer contenidos, metas y objetivos, que no puede ser una función solo del ámbito familiar ya que se necesita de una escuela que garantice el derecho humano a la educación. Además, se señaló que existe una diferencia sustancial entre los formatos institucionales de la educación formal y la no formal, que radica en la existencia de un proyecto educativo institucional, un instrumento para que la política pública se materialice e imparta determinados estándares de calidad educativa. Esto plantea dos desafíos, por un lado, la necesidad de universalización de la educación inicial, para que los niños entre 45 días y 3 años tengan acceso a espacios educativos de calidad, y, por otro lado, la necesidad de políticas públicas que homogenicen los criterios de educación en todos los formatos institucionales. Esta línea de investigación entiende que garantizar el derecho humano a la educación tiene que ver con incorporar estos espacios al ámbito de la educación formal para que exista una propuesta curricular común, una formación docente, equipos directivos y condiciones de infraestructura acordes a un acto educativo de calidad. Actualmente, en Argentina, la agenda de las políticas del cuidado comienza a plantarse, gracias a la organización del feminismo, como una problemática urgente de resolver. Todavía no se generaron los consensos necesarios que lleven soluciones efectivas a los territorios en términos de espacios para la primera infancia de calidad.

Sobre la crianza, esta tesis planteó la necesidad de una alimentación sana y nutritiva, de cuidados y atención, de estímulo de las emociones para que potencien el desarrollo integral de los niños. También se estableció la relación entre la crianza y el Estado. En todos los casos, los funcionarios tanto del orden educativo como del orden social consideran necesaria la presencia del Estado como garante de las condiciones básicas para la vida. Que estén resueltas las condiciones de sanidad, que las familias tengan un trabajo que les permita satisfacer sus necesidades, que el Estado en sus diferentes niveles de gobierno imparta políticas públicas para acompañar a las familias en la crianza, permite pensar en mejores contextos para que la crianza sea más rica y más humana. Pero bien, esto no siempre sucede de esta manera, existen disparidades territoriales que se expresan en desigualdades

socioeconómicas en los hogares, que los niños que provienen de familias con menores ingresos no tienen las mismas oportunidades y posibilidades y que esas desigualdades terminan de cristalizarse, a partir del territorio en el que viven y la dificultad que éste plantea, respecto también al acceso y la calidad de la oferta de espacios para la primera infancia que en muchos casos se constituyen como los únicos espacios donde los niños reciben alimentos de calidad, cuidados y contención.

Habiendo realizado el planteo de lo que significa cuidar, enseñar y criar y los desafíos que se presentan en el territorio a partir de los formatos institucionales que surgen producto de la multiplicidad de actores y áreas de gobierno que intervienen, se considera necesario establecer algunos criterios para pensar a la primera infancia de manera integral.

Esta tesis entiende como eje central el rol de los gobiernos locales como agentes homogeneizadores de una política pública para la primera infancia, necesarios para fijar sentidos, principios y pautas de trabajo; establecer normas respecto de la infraestructura de los cuidados y brindar mobiliario común a todos los espacios; garantizar las condiciones de alimentación e higiene y propender a trabajar los vínculos con las familias acompañándolos en todo el proceso; establecer condiciones de regulación y supervisión y fomentar el desarrollo de profesionales para la tarea del cuidado, la enseñanza y la crianza. Para llegar a estas ideas, primero fue necesario conocer la distribución en el territorio y luego caracterizar los espacios y miradas de los funcionarios de gobierno, para finalmente, establecer algunos lineamientos finales que no pretenden convertirse en categorías definitivas, sino en posibilidades para seguir pensando el diseño y la planificación de políticas públicas para la primera infancia que busquen desarrollar niños con altos valores morales y compromiso ciudadano.



## RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS

Partir de un diagnóstico preciso permite pensar que se puede llegar a soluciones más eficaces y eficientes sobre todo en universo tan amplio, complejo y diverso como el que plantea la primera infancia desde una perspectiva integral. El objetivo de este apartado no está centrado en establecer criterios o categorías programáticas para el desarrollo de políticas públicas sino en repasar las herramientas indispensables con las que debe contar cualquier hacedor de políticas públicas que busque armar un mapeo inicial, un estado de situación de la primera infancia y pensar mejores soluciones para las infancias locales.

- Distribuir en el mapa los espacios de crianza-enseñanza-cuidado, intentando incluir los lugares clandestinos, con el propósito de esclarecer la oferta real y establecer relaciones entre las ofertas y los territorios. Actualizarlo permanentemente.
- Construir un listado de comedores que permitan seguir ampliando aún más la perspectiva de otras instituciones que se encargan de las funciones CEC.
- Propender a mejorar la articulación interinstitucional para fortalecer y homogeneizar los criterios que aplican los organismos regulatorios gubernamentales y privados sobre las instituciones de manera que se garantice la calidad y la equidad en la oferta para la primera infancia.
- Construir proyectos educativos institucionales a partir de Ordenanzas municipales que atiendan a lo que establece la política educativa de la Provincia a través del currículo y establecerlos como de aplicación obligatoria en todas las instituciones CEC del distrito que integran de la educación no formal. La autoridad de aplicación será la Secretaría de Educación Municipal o quien cumpla esa función.
- Establecer una mesa de trabajo permanente entre las direcciones locales del área de educación y desarrollo social de primera infancia, para fijar estándares y criterios comunes en sus equipos de trabajo.
- Construir una hoja de ruta que les permita a las áreas de competencia abordar cada formato institucional a partir de una mirada común, de criterios y estándares de calidad educativa y de infraestructura del cuidado comunes.
- Construir un dispositivo interdisciplinario local donde confluyan todos los actores que

intervienen en la crianza, la enseñanza y el cuidado de la primera infancia, que puedan tomar decisiones y las mismas sean vinculantes y que trabajen en simultáneo con las instituciones CEC, las familias y los niños. Esto permitirá tener una mirada más exhaustiva de las situaciones que atraviesan y las soluciones que puede aportar el Estado en sus tres niveles de gobierno (nacional, provincial y municipal).

- Favorecer la asignación de presupuestos para el desarrollo y la implementación de políticas y programas para la primera infancia.
- Fomentar el intermunicipalismo para compartir experiencias e intercambiar buenas prácticas sobre la primera infancia.



Universidad de  
**San Andrés**

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, M. (2015). *Diagnóstico de la Primera Infancia en la Argentina: Serie Primera Infancia* (Documento de Trabajo N°142). Buenos Aires, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). Disponible en línea: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1151.pdf>
- Argüello, M. L. (2018). *Ta Te Ti suerte para mí? Derecho al cuidado y educación de 0 a 3 años en la CABA*. [Tesis para optar por el grado académico de Magister en Diseño y Gestión de Programas Sociales].
- Aulicino, C. (2015). *El desafío es hoy: un análisis de los retos hacia la integralidad en las políticas de primera infancia en Argentina. El caso del Programa Nacional "Primeros Años"*. Buenos Aires, Maestría en Administración y Políticas Públicas. Universidad de San Andrés. Consultado el 12 de 6 de 2019, desde: <http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/11781/1/%5bP%5d%5bW%5d%20T.M.%20AyPP.%20Aulicino%2c%20Carolina.pdf>
- Aulicino, C., Gerenni, F., y Acuña, M. (2015). *Primera infancia en Argentina: políticas a nivel nacional*. Buenos Aires, CIPPEC. Consultado el 10 de mayo de 2019 desde: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1166.pdf>
- Batiuk, V., y Coria, J. (2015). *Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina: Aportes para mejorar la enseñanza*. Buenos Aires, OEI – UNICEF.
- Baker, L., y Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23, 239-269. <https://doi.org/10.1080/713775283>
- Bauer, F. (2016). *Informe anual de actividades*. Buenos Aires, UNICEF. <https://www.unicef.org/argentina/media/646/file/informe%20anual%202016.pdf>
- Bornstein, M. H., y Lansford, J. E. (2010). Parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of cultural developmental science* (pp. 259–277). Psychology Press.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Burchinal, M., Pipes McAdoo, H., y García Coll, C. (2001). The Home Environments of Children in the United States Part II: Relations With Behavioral Development Through Age Thirteen. *Child Development*, 72, 1868-1886. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00383>
- Bennett, J. M. (2011). *Early Childhood Education and Care Systems in the OECD Countries: the Issue of Tradition and Governance*. Montreal, Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Berk, L. E. (2007). *Development Through the Life Span* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bogdan, R., y Taylor, S. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires, Paidós.

Broström, S. (2006). Care and education: Towards a new paradigm in early childhood education. *Child of youth and care fórum*, 35, 391-409.

Campos, A. L. (2014). *Los aportes de la neurociencia a la atención y educación de la primera infancia*. Lima, Centro Iberoamericano de Neurociencia, Educación y Desarrollo Humano.

Cardini, A., Díaz, G., Guevara, J., y de Achával, O. (2017). *Cuidar, enseñar y criar al mismo tiempo: el desafío para las políticas públicas para la primera infancia en Argentina*. Buenos Aires, CIPPEC.

Cardini, L., y Guevara, J. (2019). *La regulación del nivel inicial en Argentina: panorama curricular* (Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina). C. Steinberg y A. Cardini (dirs.). Buenos Aires: UNICEF-CIPPEC.

Cardini A., Guevara J. y Steinberg C., (2021). *Mapa de la educación inicial en Argentina: Puntos de partida de una agenda de equidad para la primera infancia*. Buenos Aires, UNICEF\_CIPPEC

Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, CIPPEC (2022). *Instituciones de crianza, enseñanza y cuidado (CEC) para la primera infancia*. Disponible en línea: <https://www.cippec.org/proyecto/instituciones-de-crianza-ensenanza-y-cuidado-cec-para-la-primera-infancia/>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (2014). *La evolución de las estructuras familiares en América Latina, 1990-2010*. Disponible en línea: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36717/S2014182\\_es.pdf?sequence=1](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36717/S2014182_es.pdf?sequence=1)

Cotán Fernández, A. (2016). *El sentido de la investigación cualitativa: Escuela abierta*. Consultado el 11 de 6 de 2019 desde: [http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos\\_ea19/EA19-sentido.pdf](http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea19/EA19-sentido.pdf)

Culp, A., Hubbs-Tait, L., Culp, R. E., y Starost, H. (2000). Maternal Parenting Characteristics and School Involvement: Predictors of Kindergarten Cognitive Competence Among Head Start Children. *Journal Of Research In Childhood Education*, 15, 5-17.

Cutuli, R. D. (2017). Género y trabajo emocional: los fundamentos de la precariedad en el nivel inicial. *Trabajo y sociedad*, (28), 37-54.

Dale, R. y Robertson S. (2009) *Globalisation & Europeanisation in Education*. Oxford, Symposium Books.

Daly, M., y Lewis, J. (2000). The Concept of Social Care and the Analysis of Contemporary Welfare States. *British Journal of Sociology*, 51 (2), 281-298. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2000.00281.x>.

Denzin, N., y Lincoln, Y. (1998). *The Landscape of Qualitative Research*. New Delhi, Sage

## Publications.

Díaz Langou, G., Caro Schatti, F., y Karczmarczyk, M. (2018). *Transferencias del Estado a la niñez: herramientas para reducir la infantilización de la pobreza* (Análisis N°174). Buenos Aires, CIPPEC. Consultado el 26 de mayo de 2019 desde: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2018/08/DPP-205-14.8.pdf>

Díaz Langou, G., Florito, J., y Karczmarczyk, M. (2018). *Garantizar la inversión en infancia: una prioridad en tiempos de crisis* (Recomendación N°209). Buenos Aires, CIPPEC. Consultado el 3 de junio de 2019: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2018/10/209-DPP-PS-Garantizar-la-inversi%C3%B3n-en-infancia-una-prioridad-en-tiempos-de-crisis-Diaz-Langou-Florito-y-Karczmarczyk-octubre-2018.pdf>

Dirección de Estadísticas e Información de Salud (2017). Anuario 2017. Buenos Aires, Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la Nación. Disponible en línea: <http://www.deis.msal.gov.ar/index.php/anuario-2017/>

Dirección Nacional de Maternidad e Infancia (2007). *Estudio de las muertes de menores de 5 años en la Argentina –EMMA-*. Buenos Aires, Ministerio de Salud de la Nación en cooperación con UNICEF. Consultado el 29 de mayo de 2019 desde: <https://bancos.salud.gob.ar/sites/default/files/2018-10/0000000273cnt-s15-documento-final-emma-2007-1.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación.  
<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planeducativo/objetivos.cfm>

Esping-Andersen, G. (2009). *The Incomplete Revolution: Adapting to Women's New Roles*. Cambridge, Polity Press.

Estrucplan (2022). <https://estrucplan.com.ar/datos-generales-81/>.

Fairsten, Gabriela A. y Lasalle, Mercedes M. (2022). *Educación y cuidado en la primera infancia*. Buenos Aires, Paidós educación.

Fernández Pais, M. (2015). Apuntes para el estudio de los orígenes de la historia de la educación inicial en Argentina. *Educação e Fronteiras On-Line*, 5(13), 61-72.

Filgueira, F., y Aulicino, C. (2015). *La primera infancia en Argentina: desafíos desde los derechos, la equidad y la eficiencia*. Buenos Aires, CIPPEC. Consultado el mayo de 15 de 2019 desde: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1259.pdf>

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2018). *Censo Provincial de Matrícula Educativa 2017*.

Gottfried, A. W. (1984). *Home Environment and Early Cognitive Development: Longitudinal Research*. New York, Academic Press.

Grantham-McGregor S. (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, 369, 60-70. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60032-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60032-4)

Harden, B. J., y Whittaker, J. V. (2011). The Early Home: Developmental outcomes for Young Children in the Welfare System. *Children and Youth Services Review*, 33, 1392-1403. <http://doi:10.1016/j.chilyouth.2011.04.009>

Hernández, R. Mendoza C (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, Mc. Graw Hill.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) (2022). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Resultados provisionales*. Buenos Aires.

Leseman, P.P.M. (2002). *Early childhood education and care for children from low-income or minority backgrounds*, OECD, University of Amsterdam.

Marco, F. (2014). *Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina. Igualdad para hoy y mañana*. Santiago de Chile, CEPAL.

Ministerio de Salud de la Nación. Dirección Nacional de Maternidad (2018). *Situación de la lactancia materna en Argentina* (Informe 2018). Consultado el 6 de junio de 2019 desde: <http://www.msal.gov.ar/images/stories/bes/graficos/0000001281cnt-situacion-lactancia-materna-18.pdf>

Molfese, V. J., Modglin, A. A y Beswick, J. L. (2006). Letter Knowledge, Phonological Processing, and Print Knowledge: Skill Development in Nonreading Preschool Children. *Journal of Learning Disabilities*, 39 (4), 296-305. DOI:10.1177/00222194060390040401

Navarro, A. (2009). *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Buenos Aires, Oicom System.

Ñaupá, H., Valdivia, M., Palacios, J. y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Bogotá, Ediciones de la U.

Pastorino, E. (2005): Enseñar o asistir, ¿opuestos? *Infancia en Red*. [www.educared.org.ar/infanciaenred/](http://www.educared.org.ar/infanciaenred/).

Pautassi, L. (2013). Perspectivas actuales en torno al enfoque de derechos y cuidado: la autonomía en tensión. En Pautassi, L. y C. Zibecchi (coords.), *Las fronteras del cuidado: agenda, derechos e infraestructura*. Buenos Aires, Biblos.

Paz, J., Beccaria, L., Born, D., Minujin, A., Waisgrais, S., y Fernández, A. L. (2018). *Pobreza monetaria y privaciones no monetarias en Argentina*. Buenos Aires, Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. Consultado el 3 de junio de 2019 desde: <https://www.unicef.org/argentina/media/12746/file/Pobreza%20monetaria%20y%20privaciones%20no%20monetarias%20en%20Argentina.pdf>



Pomares, J. (2017). Prologo. En Repetto F., Díaz Langou, G., Aulicino C., De Achával, O., Acuña, M. (autoras). *El futuro es hoy: Primera infancia en la Argentina*. Buenos Aires, Editorial Biblos.

Provincia, B. A. (28 de mayo de 2019). <https://www.gba.gov.ar/desarrollosocial/asistencia/udi>. Obtenido de Buenos Aires Provincia Desarrollo Social: <https://www.gba.gov.ar/desarrollosocial/asistencia/udi>

Quiroz, A., y Pieri, C. (2011). *Modelos organizacionales en la educación inicial*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Repetto, F., Díaz Langou, G., Aulicino, C., De Achával, O., y Acuña, M. (2016). *El futuro es hoy Primera infancia en la Argentina*. Buenos Aires, Editorial Biblos Derechos Sociales y Políticas Públicas.

Rodríguez Espínola, S. (2019). *Las miradas de las personas como eje del desarrollo humano y la integración social*. Buenos Aires, Fundación Universidad Católica Argentina.

Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México, McGraw-Hill.

Sautu, R. (2005). *Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO. Colección campus virtual.

Steinberg, C., y Giacometti, C. (2019). La oferta del nivel inicial en Argentina. En C. Steinberg y A. Cardini (dirs.). *Mapa de la Educación Inicial en Argentina*. Buenos Aires, UNICEF-CIPPEC.

Steinberg, C., y Scasso, M. (2019). El acceso a la educación inicial en Argentina en Steinberg, C. y Cardini A. (Dir.) *Mapa de la Educación Inicial en Argentina*. Buenos Aires, UNICEF-CIPPEC.

Steinberg, C. (2015). Capítulo 7: La educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo. En *Desigualdades sociales Políticas territoriales y emergencia educativa*.

Thomas, R. M. (1979). *Comparing Theories of Child Development*. Santa Barbara, CA, Wadsworth.

Tres de Febrero (2022). <https://web.archive.org/web/20150122180904/> y <http://www.gobierno.gba.gov.ar/cdi/inicio.html>

Tuñón, I. (2012). *Educación inicial y desarrollo en la primera infancia: niños y niñas entre 45 días y 5 años en la Argentina urbana*. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Boletín Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Buenos Aires, Universidad Católica Argentina.

Tuñón, I., y Poyo, S. (2019). *Pobreza, derechos e infancias en la Argentina (2010-2018)*. Buenos Aires, Fundación Universidad Católica Argentina.



Tuñón, I., Castelli, G., y Batiuk, V. (2018). *Inequidades en el ejercicio de los derechos de las niñas y niños. Derechos humanos y sociales en el periodo 2010-2017*. Barómetro de la Deuda Social de la infancia. Buenos Aires, ODSA - UCA. Consultado el 01 de junio de 2019 desde:

<http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Documentos/2018/2018-Observatorio-BDSI-Presentacion-28-06.pdf>

UNICEF-CIPPEC (2021) *Mapa de la educación inicial en Argentina: Puntos de partida de una agenda de equidad para la primera infancia*. Buenos Aires.

Weigel, D. J., Martin, S. S., y Bennett, K. K. (2006). Mothers' Beliefs: Connections with The Home Literacy Environment and Pre-school Children's Literacy Development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6, 191-211. <http://doi:10.1177/1468798406066444>

Zibecchi, C. (2013). Organizaciones comunitarias y cuidadoras: reconfiguración de responsabilidades en torno al cuidado infantil. En Pautassi, L. y C. Zibecchi (coords.) *Las fronteras del cuidado: agenda, derechos e infraestructura*. Buenos Aires: Biblos.

## REFERENCIAS NORMATIVAS

Declaración Mundial sobre Educación para Todos, (5-9 de marzo de 1990).

Declaración Universal de los Derechos Humanos (10 de diciembre de 1948).

Argentina, Poder Legislativo Provincial (2005), Ley N.º 13.298: Ley Provincial de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños.

Argentina, Senado y Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires (2007), Ley N.º13.688: Ley Provincial de Educación.

Argentina, Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina (2005), Ley N.º26.061: Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

Argentina, Congreso de la Nación (2006), Ley N.º26.206: Ley de Educación Nacional.

Argentina, Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina (2007), Ley N.º26.233: Centros de Desarrollo Infantil, Promoción y Regulación.

Argentina, Congreso de la Nación Argentina (2014), Ley N.º27.045: Modificación de la Ley N.º26.206, declara obligatoria la educación inicial para niños y niñas de cuatro (4) años en el sistema educativo nacional.

Argentina, Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina (2014), Ley N°27.064: Ley de Regulación y Supervisión de Instituciones de Educación no Incluidas en la Enseñanza Oficial.



Universidad de  
**San Andrés**