REVISTA Inter cambios

LA LETRA DEL ENCUENTRO

ISSN: 2591-6580

| AÑO 3 | N° 1 | ESPECIALIZACIÓN EN TERAPIA OCUPACIONAL COMUNITARIA |

Jornada "Construyendo puentes para la primera infancia"

Universidad Nacional de Quilmes

Revista Intercambios
LA LETRA DEL ENCUENTRO
Publicación de la Secretaría de Posgrado
UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

AA.VV.: Jornada "Construyendo puentes para la primera infancia". Especialización en Terapia Ocupacional Comunitaria. *Revista Intercambios. La letra del encuentro*, III (1). Secretaría de Posgrado: Universidad Nacional de Quilmes.
Edición electrónica en .pdf, 102 PP., 1,09 MB. Marzo de 2018. Disponible para descarga: http://posgrado.blog.unq.edu.ar/

STAFF

Directora
Mg. Nancy Díaz Larrañaga

Difusión
Lic. Alejandra Cajal

Coordinadora editorial
Lic. Sandra Santilli

Edición y revisión editorial
Edit. Mónica Mereles

Corrección de la publicación
Lic. María Angélica Sangronis
Lic. Paula Calgaro

Maquetación y diseño de portada:
DCV. Luciana Reynoso

Revista *Intercambios*
ISSN:2591-6580

Esta obra es editada por la Secretaría de Posgrado de la
Universidad Nacional de Quilmes (UNQ)
Oficina Nº 71 - Primer piso- Ala Sur
Roque Sáenz Peña 352, Bernal
Buenos Aires, Argentina (B1876BXD)

Esta obra está licenciada bajo la Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional. Para ver una copia de esta licencia, visita http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

Rector
Dr. Alejandro Villar

Vicerrector
Mg. Alfredo Alfonso

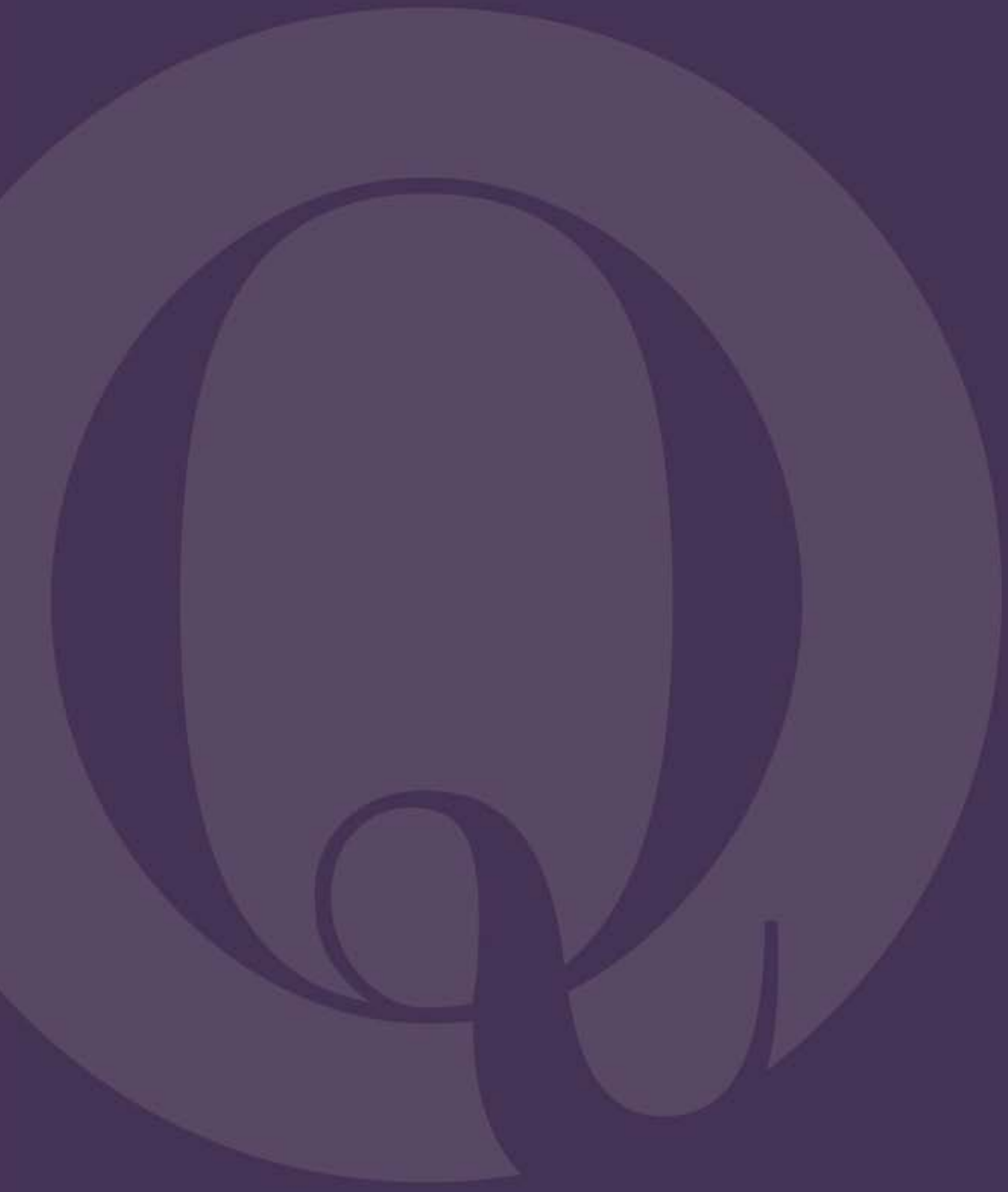
Secretaría de Posgrado
Mg. Nancy Díaz Larrañaga

Especialización en Terapia Ocupacional Comunitaria
Directora: Lic. Silvia Polinelli

Comisión Académica de la Especialización en Terapia Ocupacional

Mg. Daniela Testa
Dra. Bárbara Altschuler
Lic. Rut Leegstra
Mg. Viviana Pradolini

REVISTA
Intercambios
ISSN 2591-6580



Universidad Nacional de Quilmes
Posgrado

Revista Intercambios
LA LETRA DEL ENCUENTRO

Publicación de la Secretaría de Posgrado
UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

JORNADA "CONSTRUYENDO PUENTES PARA LA PRIMERA INFANCIA"

La Jornada "Construyendo puentes para la primera infancia" fue realizada el 23 de septiembre de 2016 y organizada por la Especialización en Terapia Ocupacional Comunitaria, la Red Hemisférica de parlamentarios y ex parlamentarios por la Primera Infancia de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y el Observatorio sobre políticas públicas y experiencias comunitarias de Niñez y Adolescencia.

Especialización en Terapia Ocupacional Comunitaria
UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES
www.unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes Posgrado

Especialización en Terapia Ocupacional y Comunitaria, Secretaría de Posgrado: http://www.unq.edu.ar/carreras/14-especialización-en-terapia-ocupacional-comunitaria.php

SUMARIO

10 PRESENTACIÓN DE LA JORNADA Y BIENVENIDA
Adrián Rozengardt y Nancy Calvo

17 PRIMER PANEL:
Puentes entre los campos de la educación y de la protección social en el cuidado y la educación de la primera infancia

18 FORTALECER EL ESPACIO FAMILIAR COMO PRIVILEGIADO PARA LA NIÑEZ
Néstor López

26 LA EDUCACIÓN COMO DERECHO QUE HABILITA OTROS DERECHOS
Mercedes Mayol Lassalle

35 DESAFÍOS HACIA LA INTEGRALIDAD EN LAS POLÍTICAS DE PRIMERA INFANCIA
Carolina Aulicino

45 ¿QUIÉN EDUCA A LOS CHICOS Y DÓNDE SE LOS EDUCA?
Patricia Redondo

56 PREGUNTAS DEL AUDITORIO

65 SEGUNDO PANEL:
Puentes entre la legislación y la implementación de políticas públicas dirigidas a la Primera Infancia.

66 PRESENTACIÓN DEL PANEL
Javier Rodríguez

69 UNA LEY POR LA EDUCACIÓN EN TODOS LOS ESPACIOS QUE ATIENDEN A LA PRIMERA INFANCIA
Mónica Fernández Pais

80 EL RECONOCIMIENTO A QUIENES VIENEN SOSTENIENDO LAS EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN COMUNITARIAS
Alicia Sánchez

87 EL FUTURO ES HOY, PRIMERA INFANCIA EN ARGENTINA
Fabián Repetto

93 PREGUNTAS DEL AUDITORIO

Jornada "Construyendo puentes para la primera infancia"

PRESENTACIÓN DE LA JORNADA Y BIENVENIDA

Presentación de la Jornada y Bienvenida

Adrián Rozengardt: Ex Director de Gestión de la Comisión de Promoción y Asistencia a los Centros de Desarrollo Infantil Comunitario, dependiente de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Es Especialista en planificación, diseño, evaluación y monitoreo de proyectos sociales orientado a la niñez, adolescencia y juventud. Consultor e investigador en la temática de la relación entre políticas públicas y tecnologías de la información. Es Docente y ha realizado estudios en diseño y gestión de políticas y programas sociales.

Contacto: adrianrdt@gmail.com

La Universidad Nacional de Quilmes nos ha ofrecido la posibilidad de hacer esta actividad en este espacio y con ustedes: muchos estudiantes, responsables y funcionarios de áreas de niñez del Municipio, y compañeros que trabajan desde distintos ámbitos. Para tratar de superar la mirada sobre la política estatal y alcanzar otras dimensiones de que lo único que hay que mirar es la política pública, esta Universidad se comprometió a poner en marcha, dentro de poco tiempo, el Observatorio de Políticas Públicas y Experiencias Comunitarias de Niñez y Adolescencia.

Las organizaciones comunitarias, sociales y no gubernamentales hacen un aporte enorme a todo este sistema de prestaciones de servicios, que a veces se entrelazan en un sistema de protección de derechos y a veces no. Sobre eso queremos trabajar.

Quiero presentar la Red Hemisférica de Parlamentarios y ex Parlamentarios por la Primera Infancia, la cual tengo, en este momento, la tarea de coordinar en nuestro país y de conformar una articulación con diputados nacionales, senadores y concejales en una Red que ya tiene bastante desarrollo en países como México, Brasil, Colombia, Perú y que estamos ahora intentando encontrar un espacio para Argentina.

Presento también a las autoridades de la Universidad aquí presentes: Nancy Calvo, directora electa, todavía no en funciones, y actual vice del Departamento de Sociales de la Universidad; María Laura Finauri, directora de la Licenciatura

en Terapia Ocupacional; Guillermo De Martinelli, director de la Licenciatura en Ciencias Sociales; Silvia Polinelli que, junto a mí, convocó a este evento.

Nos parece que estamos en un momento en que el tema de la Primera Infancia está cada vez más instalado en la agenda pública, en la agenda del debate político, en la agenda académica, en la agenda legislativa, en la demanda social, en la necesidad de las familias, en la concepción de los niños como sujetos. En toda América Latina hay nuevas leyes, nuevas iniciativas y nuevos programas. Sin embargo todavía, en general, y particularmente en nuestro país, vemos a la Primera Infancia de manera segmentada, no sólo en el modelo federal, provincial y municipal, sino también en los distintos sectores que se vinculan con la política pública de la Primera Infancia: educación, desarrollo social, salud, infraestructura, economía, seguridad y derechos humanos.

En general, todavía no hemos logrado construir una mirada articulada, y que esa articulación repercuta en las políticas públicas, en la inclusión de los chicos, en mejores iniciativas y respuestas bajo la responsabilidad, básicamente, del Estado. De ahí, la idea de los "puentes", para poder construir espacios de diálogo.

Construir puentes, eso que Ítalo Calvino, en diálogo con Marco Polo, preguntaba: ¿cuál es la piedra más importante en un puente?, ¿cuál es la piedra que sostiene el puente? Calvino decía que en realidad no hay una sola piedra, puesto que el puente está conformado por

En toda América Latina hay nuevas leyes, nuevas iniciativas y nuevos programas. Sin embargo todavía, en general, y particularmente en nuestro país, vemos a la Primera Infancia de manera segmentada, no sólo en el modelo federal, provincial y municipal, sino también en los distintos sectores que se vinculan con la política pública de la Primera Infancia: educación, desarrollo social, salud, infraestructura, economía, seguridad y derechos humanos.

En general, todavía no hemos logrado construir una mirada articulada, y que esa articulación repercuta en las políticas públicas, en la inclusión de los chicos, en mejores iniciativas y respuestas bajo la responsabilidad, básicamente, del Estado. De ahí, la idea de los "puentes", para poder construir espacios de diálogo.

todas las piedras, y si se sacara una, el puente se caería. Desde esa perspectiva queremos dialogar e iniciar una serie de encuentros. Los compañeros y las compañeras que respondieron a la convocatoria están comprometidos no solo personal, sino institucionalmente con el tema de la Primera Infancia.

Eso se verá en las presentaciones que se van a hacer en estas Jornadas. Aprovechemos mucho esta oportunidad. Agradezco no sólo a las compañeras y compañeros que vinieron a hablar, sino también a las personas como Lea Waldman: una maestra que trabajó sobre estos temas y a quien se puede acceder a través de sus publicaciones. Agradezco la presencia de Ramona Albornos: compañera personal de gestión durante los últimos años en la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia.

Hoy vamos a analizar dos temas. El primero tiene que ver con la relación compleja y tensionada entre el sistema educativo formal, la escuela como institución y la experiencia comunitaria no gubernamental, como también la de muchos actores en territorio que trabajan y generan experiencias de educación y de cuidado para el sector, para la franja etaria que constituyen los mismos chicos que están en el mismo espacio territorial. Muchas veces aparecen tensiones entre estos mundos que no siempre se resuelven bien, y creo que, en este sentido, es muy importante construir puentes.

El segundo tema –en el segundo panel– es el puente entre las normas, las definiciones político estratégicas que teóricamente son las leyes

–básicamente las leyes nacionales– y la implementación de las políticas públicas. También hay una ruptura aquí. A veces la norma se construye por un contexto determinado, por una demanda social, sin embargo no siempre se traduce en una política pública. Y viceversa: hay veces que la política pública avanza en dirección o por delante de las normas, o en oposición a las normas estatales. Y a veces no hay normas que regulen las políticas públicas.

Nancy Clavo: Es profesora de Historia por la Universidad de Buenos Aires y magíster en Ciencias Sociales. Directora del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes. Es docente e investigadora en temas relativos a la religión, la política, la justicia durante el siglo XIX. Ha publicado numerosos trabajos en revistas nacionales e internacionales.

Simplemente quiero darles la bienvenida y agradecerles que estén acá. Creo que la Universidad tiene una gran responsabilidad en esto de tender puentes, nosotros entendemos así el compromiso de la Universidad de Quilmes y el de la Universidad pública en general.

Creo que tenemos que estar en todos los espacios que tienen que ver con las necesidades de la comunidad, producir conocimiento y generar espacios de intercambio que permitan que todos seamos parte, como institución estatal que somos, de la atención de las necesidades y, en la medida de lo posible, brindando soluciones.

Si no aportamos soluciones, al menos tenemos que ser parte de las soluciones. De ese modo asumimos el proceso de construcción del Observatorio, que queremos sea un lugar de encuentro y de posicionamiento de la función de la universidad pública. Gracias por estar.

Universidad Nacional de Quilmes Posgrado

Especialización en Terapia Ocupacional y Comunitaria, Secretaría de Posgrado: http://www.unq.edu.ar/carreras/14-especialización-en-terapia-ocupacional-comunitaria.php

PRIMER PANEL

Puentes entre los campos de la educación y de la protección social en el cuidado y la educación de la Primera Infancia

LOPÉZ Néstor **| MAYOL LASSALLE Mercedes| AULICINO Carolina| REDONDO Patricia|**

Fortalecer el espacio familiar como privilegiado para la niñez

Néstor López: Sociólogo, egresado de la Universidad de Buenos Aires. Investigador del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (IIPE/UNESCO, Buenos Aires). Coordinador de Proyectos sobre Equidad y Educación en el Sistemas de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, IIPE/OEI). Docente universitario de posgrado en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Cuyo. Ha publicado numerosos trabajos relativos a temas de educación en América Latina.

En un momento estaba la idea de que la Niñez es un patrimonio de la familia, un derecho privado. Luego apareció la preocupación por convertir la Niñez en tema público, de lo cual el Estado tenía que decir y hacer algo.

Buenos días a todos y todas, mi nombre es Néstor López, trabajo en el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO, que tiene sede aquí en Buenos Aires para toda América Latina. En el IIPE tenemos una alianza con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) que nos permite contar con un Observatorio sobre Primera Infancia en América Latina, donde también está la oficina regional de UNICEF para América Latina y la Fundación ARCOR.

Voy a compartir con ustedes cómo estamos pensando el lugar que tienen las instituciones educativas en una política integral de Primera Infancia y cómo se puede hacer el nexo con otras ofertas. De lo que estaremos hablando será de un tema con mucha historia, por un lado, y no resuelto, por otro: solucionar la relación del Estado con la Niñez. Es un tema polémico en la historia.

En un momento estaba la idea de que la Niñez es un patrimonio de la familia, un derecho privado. Luego apareció la preocupación por convertir la Niñez en tema público, de lo cual el Estado tenía que decir y hacer algo. Las primeras soluciones no han sido las más adecuadas, pues se daba una especie de tironeo: el niño tironeado por el Estado y por la familia. No había una solución en el sentido de encontrar un equilibrio, o un criterio claro sobre quién es responsable o a quién corresponde la preocupación por la Niñez.

La Convención Internacional por los Derechos del Niño hizo un aporte importante: intentar convertir un campo de disputa en un campo de

encuentros. La Convención dice que el lugar privilegiado para la niñez es la familia, ya que es el espacio adecuado para que el niño haga un pleno ejercicio de sus derechos y pueda gozar de ellos. Y dice que la forma del Estado de ocuparse de la Niñez es la creación de las condiciones familiares, para que la familia pueda ofrecer al niño un espacio de goce pleno de derechos. Esto está planteado de manera muy genérica en la Convención, y luego de quince años −en la observación general número 7−, se le dio una mayor precisión.

En el fondo, se trata de una política de infancia en la que el Estado debe fortalecer el ámbito familiar para que los niños ejerzan y gocen sus derechos. *Se trata de una política pública de fortalecimiento de las condiciones familiares en las que viven los niños.* Además, se trata del compromiso con una política de protección integral de la Niñez, puesto que tiene que ver con ofrecer a las familias los recursos para una base de bienestar sobre la que los niños crezcan y se desarrollen.

Es ahí donde planteamos que la política educativa y la política de desarrollo son componentes de un amplio espectro a contemplar. Una cuestión básica y primera, entonces, es atender la dimensión del *bienestar*: no se puede hablar de políticas de niñez o de políticas integrales de infancia, si no resolvemos los problemas de las condiciones de vida de las familias.

Estamos hablando de cómo articular distintas áreas de políticas relativas a condiciones de vida, al cuidado, al desarrollo, a la educación, a la

La Convención Internacional por los Derechos del Niño hizo un aporte importante: intentar convertir un campo de disputa en un campo de encuentros. La Convención dice que el lugar privilegiado para la niñez es la familia, ya que es el espacio adecuado para que el niño haga un pleno ejercicio de sus derechos y pueda gozar de ellos. Y dice que la forma del Estado de ocuparse de la Niñez es la creación de las condiciones familiares, para que la familia pueda ofrecer al niño un espacio de goce pleno de derechos.

Se trata de una política pública de fortalecimiento de las condiciones familiares en las que viven los niños.

Una cuestión básica y primera, entonces, es atender la dimensión del bienestar: no se puede hablar de políticas de niñez o de políticas integrales de infancia, si no resolvemos los problemas de las condiciones de vida de las familias.

seguridad. Todo ello es elemento de una política integral. Lo que nosotros estamos analizando en las políticas de la región, es en qué medida y de qué manera los Estados están proveyendo este tipo de recursos, cómo articulan esos recursos y en qué medida son concebidos como parte del concepto de *integralidad*, como piezas de un rompecabezas, no como unidades en sí mismas. Ahí, me parece, hay un elemento clave.

Estamos analizando las políticas de todos los países de la región: el desarrollo de programas destinados a cuestiones de bienestar, las transferencias de ingresos o programas de empleo para jefes de familia, las edades de los padres de los niños −las políticas de juventud también son elementos fundamentales−.

La vivienda es componente fundamental de una política de Primera Infancia, sobre todo es fundamental en parejas muy jóvenes. Esa dimensión tiene que estar presente, lo mismo que la dimensión de la salud. En estas dimensiones, las familias necesitan elementos de apoyo muy fuertes, entonces, ¿cómo hay que pensar el conjunto de políticas en un sentido integral?

Lo que nosotros vemos y empezamos a analizar, son áreas especializadas de gobierno (ministeriales, por ejemplo) que promueven acciones y recursos, que luego articulan en el *contexto familiar*. La articulación se da fundamentalmente a nivel territorial, a nivel local. Son guías de cómo se puede generar un conjunto de acciones que tengan un espacio supraestatal de producción, de

generación, de concepción, con una fuerte participación a nivel local, porque después esos elementos son los que se van a empezar a articular a nivel local.

Pensamos estas acciones concretamente. Si estamos pensando un programa de empleo juvenil, estamos imaginando alguna acción específica de salud, acciones que tengan que ver con desarrollo infantil, educación, etc.

Estos elementos tienen que ser concebidos como piezas de una articulación a nivel local, no como unidades en sí mismas. Ese es el punto fundamental: *el entorno familiar es el elemento articulador*, el sentido de las políticas que asumen el espacio familiar como privilegiado en la niñez.

Una premisa que nosotros tenemos en nuestros análisis es que las acciones por fuera del espacio familiar, o que no fortalecen la familia, difícilmente tengan un efecto de modificación de la marca de origen. En una familia muy pobre, difícilmente los niños puedan romper la historia de pobreza con acciones que provengan de fuera del ámbito familiar. La familia es realmente el espacio de intervención que da la oportunidad de transformar las condiciones de vida de los chicos.

Las políticas para la Primera Infancia tienen que estar articuladas de tal manera que fortalezcan la situación familiar.

Trabajamos con información de todos los países de la región, con información que obtenemos de

En una familia muy pobre, difícilmente los niños puedan romper la historia de pobreza con acciones que provengan de fuera del ámbito familiar. La familia es realmente el espacio de intervención que da la oportunidad de transformar las condiciones de vida de los chicos. Las políticas para la Primera Infancia tienen que estar articuladas de tal manera que fortalezcan la situación familiar.

las publicaciones de los distintos ministerios en sus páginas de Internet, o en documentos de evaluaciones. En ese sentido, las certezas que podemos alcanzar son escazas, pero las señales que empiezan a aparecer son preocupantes.

En principio, somos de la idea de que hay que avanzar hacia esquemas de políticas que sustenten una concepción universal. Esto quiere decir que no pensamos en políticas enfocadas en un sector desprotegido, y que *la concepción de universalidad es absolutamente sensible a las particularidades de cada contexto*. Quiere decir que el conjunto de la sociedad de la niñez debe ser un espacio de preocupación de Estado, y que el Estado tiene que tener la capacidad de captar cuál es la especificidad de cada contexto social. No es lo mismo el tipo de intervención en situaciones de marginalidad y exclusión, que el que se da en contextos urbanos de clase media. El Estado debe estar presente en ambos espacios. Desde el espacio que estamos trabajando nosotros, se promueven intervenciones universales con captación de la especificidad de cada contexto.

la concepción de universalidad es absolutamente sensible a las particularidades de cada contexto. Quiere decir que el conjunto de la sociedad de la niñez debe ser un espacio de preocupación de Estado, y que el Estado tiene que tener la capacidad de captar cuál es la especificidad de cada contexto social. No es lo mismo el tipo de intervención en situaciones de marginalidad y exclusión, que el que se da en contextos urbanos de clase media.

Otra premisa de análisis desde la cual trabajamos en el IIPE, parte de un viejo debate sobre la política pública que se abrió a fines de los años de 1980: *¿políticas centralizadas o descentralizadas?* El debate se ha centrado en ¿qué es mejor?: una política centralizada con cobertura global y mayor manejo de recursos, o políticas descentralizadas con mayor proximidad a la gente, mayor sensibilidad a los contextos,

mayor posibilidad de responder a los problemas. En este aspecto, pensamos los modos de articular el espacio central −que es el espacio de producción de recursos− con el espacio local, y para ello es necesario reabrir aquel debate. Pero no para preguntar qué es mejor o peor, sino para preguntar cómo articular mejor el espacio central y el espacio local. El espacio central tiene la capacidad de definir una política global que busque horizontes que garanticen los derechos. El espacio local tiene la capacidad de conocer la especificidad contextual donde viven las familias y de contar con lugares de participación de la comunidad.

El espacio central tiene la capacidad de definir una política global que busque horizontes que garanticen los derechos. El espacio local tiene la capacidad de conocer la especificidad contextual donde viven las familias y de contar con lugares de participación de la comunidad.

La tercera premisa tiene que ver con la *participación de las familias en la definición de los recursos* destinados al disfrute del derecho a la Niñez. La familia tiene que tener protagonismo. Pero esto no quiere decir que la familia es condición de las acciones de Estado porque, de lo contrario, las familias en las que no están dadas las posibilidades de participar quedarían excluidas y se estaría instalando instantáneamente un mecanismo de discriminación: “esta política es solo para quienes puedan participar”. No, en absoluto. Ese es un cuidado que hay que tener especialmente: el lugar que se da a las familias en el desarrollo de una política −en el que es recomendable la participación−, sin que sea condición como parte de esa política.

El cuarto eje de análisis que utilizamos es la *participación de las organizaciones de la sociedad civil y de las familias* en las experiencias que se van dando por fuera de

Ese es un cuidado que hay que tener especialmente: el lugar que se da a las familias en el desarrollo de una política −en el que es recomendable la participación−, sin que sea condición como parte de esa política.

los espacios púbico-estatales. Es primordial que las acciones que se dan por fuera del Estado no compitan, sino que, en todo caso, fortalezcan al Estado en su condición de garantes de los derechos de la Niñez.

La pregunta es cómo hacer para que los elementos que operan fuera del Estado se articulen con un proyecto de política pública que acabe fortaleciendo al Estado en su condición de garante, y no que sean espacios en los cuales el Estado delegue responsabilidades y minimice su función. Muchas organizaciones de la sociedad civil nacieron en nuestro país con una lógica similar a la del sector privado, en el sentido de delegar responsabilidades públicas hacia organizaciones que no pertenecen al Estado.

Debe reabrirse el debate sobre lo público-privado, sobre lo estatal-no estatal, pero no en términos de instituciones que alivianan el rol del Estado, sino en términos de instituciones que fortalecen el rol del Estado para garantir derechos. La escuela es fundamental en lo que hace a proveer a la familia de recursos que tienen que ver con el desarrollo pleno de los niños. En tal esquema las preguntas que surgen son: ¿cuál es el lugar de la institución escolar, cuál es el lugar que le corresponde a la escuela?, ¿qué condiciones tiene que tener?

Pienso en instituciones escolares como en instituciones de sectores no escolares, sean estatales o de organizaciones de la sociedad civil, la condición es la posibilidad de ser piezas articulables con el conjunto de la política integral. Lo importante es que sean piezas con recursos o flexibilidad para articular con otras.

Pienso en instituciones escolares como en instituciones de sectores no escolares, sean estatales o de organizaciones de la sociedad civil, la condición es la posibilidad de ser piezas articulables con el conjunto de la política integral. Lo importante

es que sean piezas con recursos o flexibilidad para articular con otras. Cuanto más clásicas son las instituciones escolares, los espacios de articulación y flexibilidad se hacen más difíciles de experimentar. Es un tema de inercias institucionales, pero no quiere decir que no se pueda trabajar para modificarlo. Yo creo que si se sigue avanzando en la idea de bajar la edad de obligatoriedad, el gran desafío de la institución escolar será lograr pensarse como pieza de un rompecabezas junto a la participación de otras piezas de otros sectores, necesariamente en articulación a nivel local.

No sería bueno que algún sector –pienso más que nada en sectores educativos, o en sectores que provienen de desarrollo social o de otras organizaciones– quede por fuera de tal articulación. El gran desafío que en el IIPE estamos planteando es la medida en que las organizaciones pueden repensarse como parte de una política global, y no como acciones con un sentido en sí mismo, por más que el valor de esas acciones sea realmente significativo. En este encuadre de análisis estamos, y me pareció importante compartirlo para poder aquí discutirlo. Gracias.

La educación como derecho que habilita otros derechos

Mercedes Mayol Lassalle: Maestra normal nacional y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Vicepresidenta Regional para América Latina de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) y miembro del Comité Argentino desde 1999. Fue directora del Área de Educación Inicial de la Ciudad de Buenos Aires. Consultora del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Es Profesora de posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE). Es Investigadora en la Universidad Nacional de La Pampa.

Contacto:
www.omeplatinoamerica.org/www,worldomep.org
Twitter: @OMEPLATAM
Facebook:www.facebook.com/OMEPAmericaLatina

Soy Mercedes Mayol Lassalle. Soy maestra normal nacional, licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y vicepresidenta regional para América Latina de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), que se creó hace 68 años en el primer congreso que hizo UNESCO en Praga –luego de la Segunda Guerra Mundial– con la idea de que la ciencia, la educación y la cultura iban a poder construir un mundo de paz. Lo digo porque ese es, de alguna manera, el paradigma bajo el cual hemos nacido.

Este grupo en particular, que se dio cita en aquel primer congreso, pensó que la Primera Infancia es una etapa fundamental, una etapa distinta, con cualidades particulares, por lo cual exige ser abordada y tratada con una mirada especial. La OMEP, que no es una organización de educadores infantiles, sino una organización mundial de militantes por la Infancia, fue creada por una arquitecta especialista en parques de infancia junto a otros y otras humanistas. La primera presidenta de OMEP fue Alva Myrdal, quien fue premio Nobel de la Paz y una gran feminista.

Soy consciente que voy a poner aquí una mirada sesgada, justamente porque vengo desde la OMEP y desde el campo educativo. Nosotros entendemos que en la construcción de las políticas públicas debemos partir de la Convención Internacional por los Derechos del Niño. Lo que tiene de maravilloso la Convención es que cuando se aprobó, creó a la vez una institucionalidad. Esa institucionalidad, que es el Comité del Niño, es lo que da

dinamismo a la conexión a través de las Observaciones Generales. Y las Observaciones Generales son todas importantes, pero hay dos que siempre destaco, porque tienen que ver con la Primera Infancia. La primera es la Observación N° 7 de Realización de Derechos del Niño en la Primera Infancia. El comité entendió que había una problemática particular allí, que había que atender una reinterpretación de los derechos, una aclaración sobre los *derechos* para analizar particularmente en esta etapa.

La segunda Observación General que destaco es la N° 17 sobre el derecho al *juego*. Nosotros, por supuesto, entendemos que todos los derechos humanos son indivisibles, interrelacionados e interdependientes, pero además decimos que el derecho educativo es al mismo tiempo una herramienta. ¿Qué quiero decir con esto? Que gracias a la educación nosotros tenemos más chances y posibilidades de poder desarrollar y gozar de los demás derechos. Este es un concepto muy fuerte de la UNESCO que nosotros hemos adoptado y del que estamos absolutamente convencidos.

Todos los derechos son importantes, pero el derecho a la educación nos da el plus que tiene que ver con que es un derecho habilitador de los otros derechos. En este sentido lo que vemos en América Latina, en líneas generales, es que la Educación en Primera Infancia ha avanzado mucho en distintos formatos, que la matrícula en 4, 5 y 6 años ha subido notablemente en los últimos 12 años, que hay una tendencia en la

Todos los derechos son importantes, pero el derecho a la educación nos da el plus que tiene que ver con que es un derecho habilitador de los otros derechos.

región a aumentar la cobertura en todos los segmentos. Pero todavía hay un gran fraccionamiento de la atención y la educación hasta los 3 años, con poca regulación, con multiplicidad de actores, con multiplicidad de propuestas, con una preminencia de educadores empíricos –como dice nuestra compañera Victoria Peralta– y con escasos desarrollos curriculares.

En el desarrollo de políticas de protección de derechos a la atención y a la educación en la Primera Infancia hay una debilidad fuerte en los Estados. Ello en distintos formatos, porque de ninguna manera estamos hablando de que el formato jardín maternal, jardín de infantes, escuela infantil o parvulario sea el único formato posible para acompañar a la familia, para garantizar los derechos educativos de los niños, para movilizar y desarrollar el goce de derechos.

En el desarrollo de políticas de protección de derechos a la atención y a la educación en la Primera Infancia hay una debilidad fuerte en los Estados.

Lo que estamos viendo en América Latina es una renovación de la tensión entre *asistir y educar*. Ese debate lo viví en los años 70. Por esos años hubo un gran desarrollo en América Latina vinculado al cumplimiento de los derechos de las mujeres y los derechos laborales, y en nuestro país hubo un fuerte nacimiento de jardines maternales, jardines maternos infantiles y escuelas infantiles cuya cualidad, de alguna manera, era poner en cuestión el modelo "guardería" dentro de las propias empresas del Estado. Recordemos, por ejemplo, la experiencia de Olivetti, la experiencia de Philips, la experiencia de muchas empresas del Estado.

A mí me tocó participar en la

fundación .del Jardín Materno Infantil de Obras Sanitarias de la Nación, que actualmente se llama AySA (Agua y Saneamientos Argentinos S.A.). En ese momento era una empresa nacional no transferida, pero en esa época había distintos jardines maternales que acompañaban el derecho de las mujeres trabajadoras. Allí empezaba a aparecer el debate sobre los derechos de los niños, y las propias madres y familias se cuestionaban si realmente alcanza con solo cuidar al niño pequeño. Al principio, como en todo debate, había posturas del lado de 'cuidar' y otras del lado de 'asistir'.

Por suerte más adelante, con la vuelta de la democracia, logramos superar esa antinomia y entender que *cuidar y asistir son prácticas inseparables*: no se puede educar sin cuidar ni cuidar sin educar. ¿Por qué?, porque uno siempre cuida desde la cultura, cuida desde las pautas culturales según la pertenencia social, económica y cultural de la familia y del educador. Además, porque el desarrollo siempre conversa con la cultura, y no es posible el desarrollo de un niño pequeño sin el contacto con la cultura, sin la herramienta de la cultura. que permite la humanización.

La ética del cuidado es sumamente importante a lo largo de todo el sistema escolar y de los procesos educativos, como también de los procesos vinculados a la salud. Atraviesa todas las acciones que tienen que ver con acompañar el bienestar del niño pequeño.

El bienestar nos lleva a un concepto

que a mí me encanta. Resulta que los ingleses usan mucho la palabra *well-being*, pero nosotros tenemos un idioma muy lindo con el verbo *to be*, que en español quiere decir estar y ser. Entonces nosotros podemos decir que nos preocupamos por el bienestar del niño, pero también por el "bien ser" del niño. Este verbo, esta palabra, bienestar/bien ser, de alguna manera cubriría la idea de práctica inseparable entre una cosa y la otra. A la vez, descorrería la idea de que cuando se habla de educación, se habla de escolarización. De ninguna manera, estamos hablando de un derecho que se puede dar en distintos ámbitos, por supuesto primero en la familia.

A nosotros nos gusta mucho el concepto que incluye UNESCO: Atención Educación Integral de la Primera Infancia (AEPI). Dentro de ese gran paraguas conceptual se incluyen diferentes modelos de atención y de educación de la Primera Infancia. Hay estrategias diversas que el Estado puede generar: movilizar, acompañar, ser acompañado por las ONG, tener iniciativas comunitarias, etc. La AEPI incluye estrategias que tienen que ver con programas destinados a los padres, con participación comunitaria, o desde los propios padres y desde las propias iniciativas comunitarias, garantizando ambos derechos y la Educación Inicial de los Sistemas Educativos.

La AEPI incluye estrategias que tienen que ver con programas destinados a los padres, con participación comunitaria, o desde los propios padres y desde las propias iniciativas comunitarias, garantizando ambos derechos y la Educación Inicial de los Sistemas Educativos.

Para construir políticas públicas de AEPI, es interesante hacer un repaso –a veces un tanto aburrido, pero necesario– de los compromisos que nuestros países han venido asumiendo a partir de la Convención

en distintos ámbitos −en el ámbito mundial y en el ámbito regional de América Latina−.

Hay muchísimos compromisos con la atención y la educación. Una de las declaraciones más interesantes que recogió la idea de que la educación es derecho y pilar fundamental para el aprendizaje permanente −no solo para los aprendizajes futuros, sino para los que hoy tienen sentido−, fue la Declaración de Moscú en el Congreso de 2010. Si bien allí apareció con un título que podríamos cuestionar a causa de que tenía que ver con "aprovechar las riquezas de las naciones" −lo cual suena muy economicista−, sin embargo también allí estuvo presente un grupo de militantes por la Primera Infancia que logró que la Declaración final pusiera los derechos del niño pequeño, desde el momento que nace, en el centro.

En 2015 UNESCO organiza el Foro Mundial sobre la Educación donde, gracias a la militancia y gracias a la lucha −porque hay mucho debate, este es un campo de enorme debate ideológico−, se deja de lado la perspectiva economista y se recoge la concepción humanista de la educación y de las Neurociencias, dos modelos que atraviesan nuestro campo. En el Foro se reafirmó la idea de que la educación es un bien público y un derecho humano fundamental para garantizar el goce de los otros derechos, como también que la educación es un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida.

En septiembre de 2015 se aprueban los Objetivos Para el Desarrollo Sustentable, y por primera vez en las metas mundiales aparece la Primera Infancia dentro de

las metas educativas, que es el Objetivo número 4. Ahí perdimos una parte de la batalla: a pesar de que hubo mucho trabajo de incidencia, mucha presencia de la OMEP y de otras organizaciones de las Naciones Unidas trabajando por ese objetivo, no salió bien. No nos salió bien porque el abordaje de las políticas para la Primera Infancia salió segmentado, dividido: por un lado se planteaba el acceso a servicios de atención y desarrollo, y por otro una enseñanza preescolar que ponía lo valioso en lo que viene después, o sea la Escuela Primaria. Además, se hablaba de servicio, algo cuestionable, porque nosotros entendemos que la educación no es un servicio, es un derecho. En 2015, dimos un paso atrás debido a que había un enfoque no integral.

Sin embargo, en la región latinoamericana hemos dado pasos más adelante respecto de esa visión mundial. Hay una serie de concepciones que podemos utilizar, son las que tienen que ver con los compromisos que ha tomado la OEA −en el Compromiso Hemisférico− y las Metas Educativas 2021 de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) que ha trabajado planteando metas de aumento de la oferta en el nivel inicial tomando niños de 0 a 6 años y marcando niveles de logros.

Tenemos también la Declaración de Lima, que salió de la Reunión Regional Ministerial llamada “Educación para Todos en América Latina y El Caribe: balance y desafíos post-2015”. Estuvimos presentes en dicha reunión y pudimos plantear que la declaración que se estaba por votar era parcial y dejaba afuera

a la Primera Infancia. Fue así que se incluyó en la Declaración: Se debe asegurar el acceso inclusivo y equitativo, y la atención y educación de la Primera Infancia cumple un rol crucial.

Una cosa importante es que nosotros, en América Latina, tenemos construidos distintos parámetros, ejes analíticos, ciertos indicadores y criterios para poder hacer evaluaciones, no necesitamos recurrir a evaluaciones internacionales, o a parámetros comprados y pretendidamente universales, para seguir el desarrollo de nuestras políticas ni el desarrollo y educación de la Primera Infancia.
Como habrán visto, en contraste con el nivel global, las propuestas de América Latina dan mayor visibilidad a la Primera Infancia: tratamos de no centrar la educación infantil como un aprendizaje escolar a futuro, sino como un proceso valioso en sí. Entendemos la educación como humanización, no como condicionamiento y entrenamiento para la vida futura.

Leemos cosas que nos espantan, como "Ahora el niño recibe determinados estímulos, enton-ces no va a ser delincuente más ade-lante", y otras del estilo. Entendemos que se debe luchar contra esa forma de deshumanización, también manifiesta en los primeros grados de la Escuela Primaria, por ejemplo, lo que tiene que ver con las pruebas evaluativas, que generan pérdida de identidad educativa integral, de singularidad, de movimiento, de juego y tiempo libre, etc.

Hemos venido peleando por mostrar que la educación es un derecho y

Leemos cosas que nos espantan, como "Ahora el niño recibe determinados estímulos, entonces no va a ser delincuente más adelante", y otras del estilo. Entendemos que se debe luchar contra esa forma de deshumanización, también manifiesta en los primeros grados de la Escuela Primaria, por ejemplo, lo que tiene que ver con las pruebas evaluativas, que generan pérdida de identidad educativa integral, de singularidad, de movimiento, de juego y tiempo libre, etc.

que, por lo tanto, no puede haber condicionamientos financieros relacionados a los resultados de las pruebas que pretenden aplicarse en la región. Debemos entender que las pruebas de evaluación no son un problema menor, porque determinan la organización de los tiempos y los espacios en la definición curricular de la formación docente.

Las críticas al Nivel Inicial, como la primarización, no es un problema del nivel en su identidad. La primarización es una consecuencia directa de las políticas que aplican criterios de calidad empresarial a la educación, y de la tendencia a valorar solo los resultados que desplazan el juego, los lenguajes artísticos, la actividad física y todo lo valioso que tiene el nivel. Además, la primarización es consecuencia de la aplicación de prácticas de la Escuela Primaria de 1950 a la Escuela Infantil.

Para terminar, quiero decir que nosotros, en la Declaración de Medellín, en la Asamblea Latinoamericana de OMEP, de 2015, afirmamos nuestra responsabilidad con la defensa del derecho a la educación en la Primera Infancia.

Lo hacemos impulsando políticas públicas integrales que no solamente significan intersectorialidad e interdisciplinariedad, sino también la construcción de un debate profundo con una convicción ideológica común que reconoce la ciudadanía del niño desde el nacimiento, es decir que reconoce sus derechos humanos. Muchas gracias.

Desafíos hacia la integralidad en las políticas de primera infancia

Buenos días. Mi nombre es Carolina Aulicino, soy politóloga y trabajo como Oficial de Políticas Sociales de UNICEF. En primer lugar quiero agradecer la invitación a Adrián Rozengardt, luego a la Universidad y a la Red Hemisférica, donde el año pasado tuve el placer de compartir experiencias en actividades realmente muy interesantes. Por tener miradas que comparto con colegas que me precedieron en esta Jornada, me encuentro ante el desafío de no repetir. Voy a contarles desde dónde nos paramos en UNICEF para abordar los desafíos de la Primera Infancia.

UNICEF ha acordado un marco estratégico de protección social. Entendemos la protección social como una herramienta de política pública –con ese norte de universalidad mencionado por Néstor López– que enfoca las vulnerabilidades económicas y sociales desde una equidad que permita cerrar brechas.

Entendiendo que las vulnerabilidades son siempre multidimensionales y dinámicas y, dado el objetivo que tenemos, nos paramos en una concepción de la protección social que es sensible a la infancia. Esto no habla de una protección social exclusiva de la infancia, sino de que además de las vulnerabilidades que afectan a los hogares y a las familias donde los niños crecen, también hay otras propias del ciclo vital de la infancia. Desde este parámetro, nosotros estamos abordando el tema del cuidado infantil como un capítulo especial de la protección social.

Como muchos de ustedes saben,

Carolina Aulicino: Licenciada en Ciencia Política por la Universidad de Buenos Aires y magíster en Administración y Políticas Públicas por la Universidad de San Andrés. Actualmente, se desempeña como Oficial de Políticas Sociales en el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) sede Argentina. Se ha especializado en temas relativos a Primera Infancia.

Entendiendo que las vulnerabilidades son siempre multidimensionales y dinámicas y, dado el objetivo que tenemos, nos paramos en una concepción de la protección social que es sensible a la infancia. Esto no habla de una protección social exclusiva de la infancia, sino de que además de las vulnerabilidades que afectan a los hogares y a las familias donde los niños crecen, también hay otras propias del ciclo vital de la infancia.

Argentina avanzó muchísimo a nivel normativo en la ampliación de derechos del niño, principalmente con la Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, las leyes de regulación de los centros de desarrollo infantil y las leyes de extensión de la obligatoriedad de la Educación Inicial.

el cuidado infantil atraviesa la protección social en tres dimensiones: una dimensión *material* que implica trabajo, una dimensión *económica* que implica costos –invisibilizados por ser afrontados generalmente por las mujeres en el mundo privado– y una dimensión *psicológica* que implica vínculos afectivos. El hecho de cuidar al niño implica un trabajo que por lo general no está remunerado ni visibilizado en las cuentas públicas de los sistemas estadísticos nacionales, como tampoco en los registros de las familias.

Argentina avanzó muchísimo a nivel normativo en la ampliación de derechos del niño, principalmente con la Ley Nacional 26.061[1] de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, las leyes de regulación de los centros de desarrollo infantil y las leyes de extensión de la obligatoriedad de la Educación Inicial. Hoy podemos asegurar que, desde el punto de vista normativo, estamos en un nuevo paradigma de protección integral, ese que también ilustró antes Néstor López. Sin embargo, persisten brechas en términos de realización efectiva de derechos.

Yo acá quería centrarme en dos grandes desafíos que atraviesan el cuidado infantil: el *tiempo* para cuidar y la. *remuneración*. El bienestar económico que pueda tener un hogar y una familia no solamente depende de los ingresos por trabajo remunerado, también hay un montón de actividades domésticas y de cuidado que son necesarias para que el hogar se mantenga y pueda alcanzar un bienestar. Esas actividades generalmente no están

[1]: Ver en: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/

remuneradas.

Hay toda una literatura que habla de la pobreza del tiempo como de los pobres ocultos. Hay un montón de familias a las que si se las cuenta de acuerdo a los ingresos, no califican como pobres. Pero si se hace un análisis y se cuantifica el tiempo que, por lo general las mujeres, dedican a las tareas de cuidado y a las tareas domésticas, si se toman en cuenta los ingresos resignados del mercado laboral a causa de suplirlos por el trabajo doméstico, entonces sí hay familias que entran en la categoría de pobreza. Es decir: es posible identificar un conjunto de personas y hogares que cuentan con ingresos monetarios mayores a los que definen el umbral de pobreza, pero de todas maneras no son lo suficientemente altos para poder adquirir sustitutos en el mercado y así suplir los déficits de tiempo. Se trata del conjunto de los "pobres ocultos". Una política fundamental que permite conciliar el tiempo de la vida familiar y la vida laboral es la política de licencias.

En nuestro país solamente tienen acceso a este tipo de licencias 1 de cada 2 trabajadores. La cuenta resulta de dejar afuera no solo a los trabajadores informales, sino también a los monotributistas y a los autónomos, puesto que la legislación solamente abarca a los trabajadores formales en relación de dependencia. Aparte, estas licencias se caracterizan por ser de corta duración: la Ley de Contrato de Trabajo establece 90 días de licencia por maternidad −por debajo del mínimo establecido en la Recomendación 183 de la OIT− y 2 días de licencia por paternidad.

Sin embargo, lo que termina pasando es que cada niño tiene el derecho a ser cuidado por su familia, pero condicionado al tipo de inserción laboral que su familia tenga.

En Argentina hay convenios que han avanzado más allá de los 90 días: las empleadas del sector público nacional tienen 100 días; en las provincias hay una amplísima variedad de licencias entre los empleados públicos, los docentes y los trabajadores agrarios; hay convenios colectivos que superan los 90 días; hay empresas que reconocen licencias por encima de lo estipulado normativamente.

Sin embargo, lo que termina pasando es que cada niño tiene el derecho a ser cuidado por su familia, pero condicionado al tipo de inserción laboral que su familia tenga. Además, las mencionadas licencias −que duran mucho más en mujeres que en varones− reflejan y reproducen el sesgo de género maternalista en el cuidado. En efecto, las licencias por crianza o las licencias familiares −que pueden ser compartidas, de hecho hay experiencias en otras partes del mundo, inclusive en nuestra región− que contemplan las necesidades de cuidado más allá de los primeros meses de vida del niño, son prácticamente inexistentes en nuestro país.

Voy a compartir con ustedes algunos datos que salen de la última encuesta MICS que hizo UNICEF en la Argentina, desarrollada con la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia durante los años 2011 y 2012. Los datos de dicha encuesta muestran que, si uno toma en cuenta todos los servicios educativos y de cuidados brindados por la multiplicidad de actores −el sistema educativo formal, los servicios que dependen de las áreas de desarrollo y los municipios, los servicios comunitarios−, solo el 32%

Los datos de dicha encuesta muestran que, si uno toma en cuenta todos los servicios educativos y de cuidados brindados por la multiplicidad de actores −el sistema educativo formal, los servicios que dependen de las áreas de desarrollo y los municipios, los servicios comunitarios−, solo el 32% de los niños y niñas entre 0 y 4 años accede a los servicios de educación y cuidado.

de los niños y niñas entre 0 y 4 años accede a los servicios de educación y cuidado.

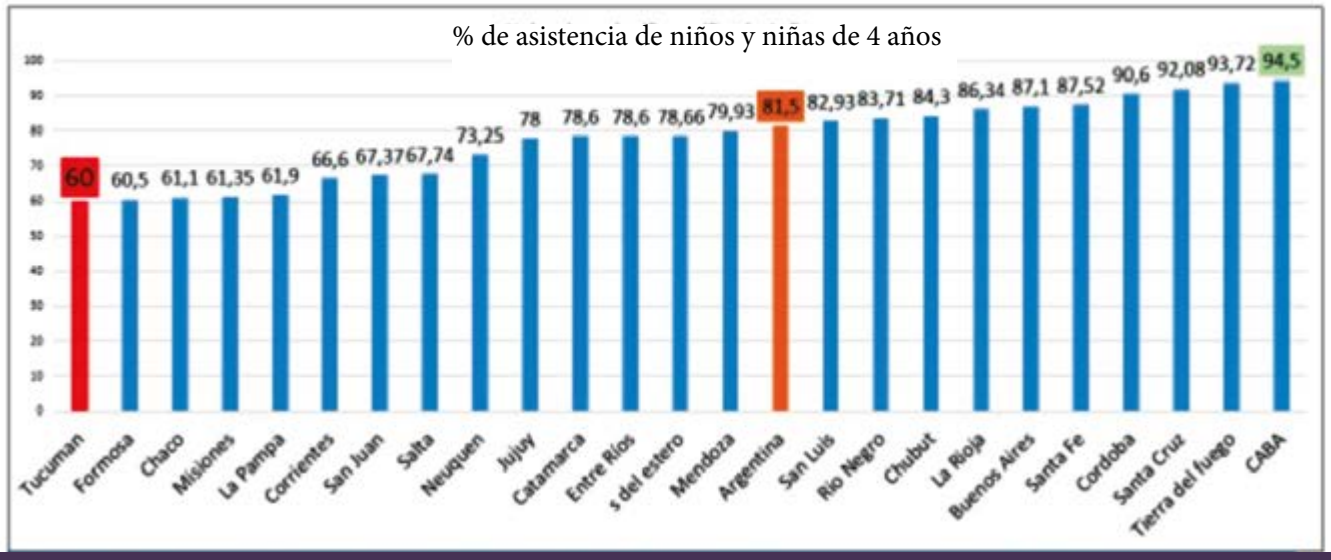
Por supuesto, esos valores son mucho más altos entre los chicos de 4 y 3 años, y mucho menores entre los de 2 y 1. También hay desigualdades entre regiones, por ejemplo: hay un 62% de asistencia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, frente a un 15% en el noreste argentino.

Además, hay desigualdades entre las familias según quintiles socioeconómicos: un 20% de acceso en el primer quintil, frente a un 52% en el quinto quintil.

Al analizar exclusivamente el sistema educativo formal –ahora con datos de 2014–, se ve un avance muy fuerte en el período que hace efectivo el derecho a la educación a más de 300.0 00 niños, y un creci-

[2] Presentación Prezi completa: Disponible para visualización en: https://prezi.com/6dvihipryx0m/seminario-red-hemisferica-pi/

Fuente UNICEF y DINIECE. Datos del nivel incial http://www.unicef.org/argentina/spanish/LIBRO_EDUCACION_INICIAL_WEB.pdf



El 81,5% de los niños y niñas de 4 años asiste a la escuela. A nivel provincial los % varían entre 94.5 en CABA y el 60% en Tucumán 122 mil chicos de 4 años están fuera de la escuela.

miento del 24% para el período 2001-2013. Sin embargo, sigue habiendo brechas de asistencia: la sala de 4 está prácticamente alcanzando la universalización en la Ciudad de Buenos Aires (94,5%), mientras que en Tucumán los valores bajan un 60%, igual que en Formosa, Chaco y Misiones.[2]

En la sala de 3 años, la brecha es más pronunciada: la ciudad de Buenos Aires con un 80%, frente a Misiones con un 20% solamente en Misiones.

Además de los desafíos citados, tenemos otro muy importante que remite a la *calidad*. Los desafíos de calidad abarcan –como mencionaba recién Mercedes– tanto al sistema formal educativo como a las distintas modalidades de servicios de cuidado.

El 53,7% de los niños y niñas de 3 años asiste a la escuela. A nivel provincial los % varían entre 84.3 en CABA y el 21,5% en Tucumán 293 mil chicos de 3 años están fuera de la escuela.

Fuente UNICEF y DINIECE. Datos del nivel incial http://www.unicef.org/argentina/spanish/LIBRO_EDUCACION_INICIAL_WEB.pdf

Es algo que tenemos que debatir y que tenemos que tener en cuenta en los dos sistemas, y no solo en términos de variables observables −infraestructura, materiales−, sino también en las prácticas pedagógicas que se registran al interior de los espacios. El de entonces, que es lo que nos convoca acá, es tender puentes entre el sistema formal y el sistema no formal.

La experiencia internacional que pudimos recorrer muestra que en algunos casos −y en nuestro país lo podemos ver muy bien− existe un sistema partido: las políticas de educación y las políticas de cuidado están fragmentadas, van por carriles diferentes, ofrecen distintos tipos de servicios. Esto implica no solo la transición física de los chicos en los servicios −que generalmente acceden al cuidado en edades tempranas y después, en especial en sala de 5, hacen el pasaje hacia el sistema formal−, sino también que los servicios son regulados por entes distintos, tienen distintas directrices educativas, distintas cualificaciones exigidas al personal, distintos tipos de regulaciones para los distintos espacios.

Mientras que el movimiento hacia sistemas unitarios incluye a la Primera Infancia en todo su ciclo vital −y no voy a repetir el concepto de Atención Educación Integral de la Primera Infancia (AEPI) que ya presentó Mercedes Mayol−, la perspectiva integral toma en cuenta todas las dimensiones que afectan a los chicos en estas edades: desde su nacimiento hasta la Escuela Primaria, en contextos formales tanto como informales. Es necesario pasar por una discusión sobre qué implica

calidad y qué queremos ofrecer a los chicos en esta etapa, más allá de cuál sea el ente regulador.

Podemos encontrar mucha variedad de experiencias que toman en cuenta dimensiones de supervivencia, de crecimiento y de desarrollo cognitivo, pero también de desarrollo afectivo, social y motriz, como mencionó Mercedes. En nuestro país tenemos esta oferta de políticas fragmentadas.

¿Cuáles son los principales desafíos que vemos en este sentido? En primer lugar, la premisa que señalaba Néstor López: la integralidad. Es necesario tender puentes no solamente entre los sistemas formales e informales, sino entre los servicios de educación y cuidado. La educación y el cuidado son piezas de una política integral de Primera Infancia que se encadenan con los tiempos de cuidar y educar y con el dinero que cuesta a las familias para ejercer los cuidados.

Muchas experiencias en espacios o centros de Primera Infancia regulados por la Ley de 2007 han contribuido a mejorar la oferta de cuidado, especialmente para menores de 3 años, para quienes es difícil encontrar ofertas públicas del sistema educativo formal. Al analizar datos de estos centros, vemos que la gran mayoría de los educadores que allí trabajan tienen estudios terciarios o universitarios, o los están por completar. Esos trabajadores de la educación enfrentan condiciones salariales y de contratación muy diferentes a los del sistema educativo formal. La diferencia radica en una peor calidad de empleo y una más alta rotación, por ejemplo. También enfrentan problemas con los espacios físicos y con la regulación de titularidad de los espacios donde trabajan.

Actualmente estamos experimentando los primeros pasos del Plan Nacional de Primera Infancia: una propuesta del Ejecutivo Nacional para abordar desafíos de los centros no públicos de Primera Infancia.

El Nivel Inicial de educación tiene a cargo la unidad pedagógica que abarca de los 45 días a los 5 años.

Hoy estamos debatiendo sobre la obligatoriedad o no de la sala de 3 años, actualmente estamos con la obligatoriedad de la sala de 4 y la universalización de la de 3.

¿Cuáles son los principales desafíos que vemos en este sentido? En primer lugar, la premisa que señalaba Néstor López: la integralidad. Es necesario tender puentes no solamente entre los sistemas formales e informales, sino entre los servicios de educación y cuidado. La educación y el cuidado son piezas de una política integral de Primera Infancia que se encadenan con los tiempos de cuidar y educar y con el dinero que cuesta a las familias para ejercer los cuidados.

Desde una perspectiva de protección social sensible a la niñez, creemos que las discusiones tienen que involucrar en todo el ciclo de política a los actores sectoriales, pero también a aquellos que están más allá de los que tradicionalmente están invitados a estas mesas: los sectores de economía, los institutos de estadísticas −que muchas veces nos ofrecen evidencias sobre las cuales basar nuestras políticas−, el sector privado, el poder legislativo, los sectores que se enfrentan a los desafíos de financiamiento.

En términos específicos de oferta, todavía hay una brecha de cobertura que es muy importante cerrar, en sala de 4 años lo vimos muy claramente y en sala de 3 todavía más. Es necesario promover el acceso a las familias vulnerables y tomar en cuenta las diferencias que hay entre regiones, que son todavía muy marcadas. El ejercicio de derechos de los chicos sigue estando

condicionado al lugar donde nacen, a la provincia en la que nacen, a la familia en la que nacen, al tipo de inserción laboral de los padres, y esto genera muchísimas desigualdades. En el mundo de ofertas de servicios de cuidado es necesario mejorar la formalidad institucional, la titularidad de los espacios, los mecanismos de rendición de cuentas, la profesionalización y, en especial, la calidad de empleo de quienes están a cargo de los servicios.

Es necesario abordar el desafío central de la *calidad*, que afecta tanto al sistema informal como al sistema formal. Ello también requiere pensar en políticas de conciliación que no solo redistribuyan la carga al interior del hogar –un desafío en términos de equidad de género que tenemos todavía muy vigente–, sino que también conciban que la tarea de cuidar a nuestros niños es una tarea de *todos* y que debe haber una redistribución entre el Estado, las familias, la comunidad y el mercado. Muchas gracias.

Universidad Nacional de Quilmes Posgrado

Especialización en Terapia Ocupacional y Comunitaria, Secretaría de Posgrado: http://www.unq.edu.ar/carreras/14-especialización-en-terapia-ocupacional-comunitaria.php

¿Quién educa a los chicos y dónde se los educa?

Patricia Redondo: Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Docente e investigadora en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y en la Universidad Nacional de La Plata.

Buenos días a todas y a todos, mi nombre es Patricia Redondo. Soy quilmeña, aunque hace mucho que no vivo aquí. Quería completar un poquito y contarles que soy profesora de la Universidad Nacional de La Plata, en la Facultad de Ciencias de la Educación, y también integro un colectivo que se llama *Conversaciones Necesarias*, un conjunto de colegas y compañeras de distintas universidades del país que intenta pensar la relación en el acontecer político actual entre la política, la educación y la cultura.

En primer lugar, y en función a los desarrollos realizados, intentaré presentar algunas inquietudes en dichas relaciones, e intentar de-construir algunas formulaciones que todos acordaríamos en nombre del bien de la infancia porque estamos en una Universidad. Aprovecho para agradecerles a la Universidad Nacional de Quilmes y a la Red Hemisférica el hecho de construir este espacio que multiplica los espacios de reflexión político-pedagógica, permitiendo mirar y abordar la cuestión de la Primera Infancia en la Argentina.

Intentaré también poner en común esto que se nombra como "puentes". Allí hay un necesario ejercicio de deconstrucción. Voy a tomar la metáfora de puentes que escribió Julio Cortázar en *El libro de Manuel*,[3] donde plantea que solo hay puente cuando se coloca un piano y el hombre lo cruza. Aquí quiero hacer una primera distinción relacional: los puentes no son puentes si no hay cruce. En esta relación se pueden asociar otras categorías, podríamos pensar que los puentes no son buenos en sí mismos, no vienen

[3] Cortázar, J. (1973). *Libro de Manuel,* Buenos Aires: Sudamericana.

dados, y en sí mismo no encierran ningún proceso de construcción si no se coloca un piano y el hombre lo cruza.

Mi primera pregunta es ¿qué puentes se han construido históricamente a lo largo de la tensión educativa dirigida a la Primera Infancia? Si hay que construir nuevos, ¿cuál sería su carácter? Quiero poner en discusión que no todo puente es positivo en término de políticas. El contenido y las definiciones del contenido de determinado puente nos llevan a una discusión sobre qué fronteras cruzar, si son fronteras educativas, si son fronteras que se vinculan al discurso hegemónico en relación a la Infancia en América Latina y en el mundo.

Otra pregunta es ¿qué acontece con los cruces? Allí también quisiera señalar la necesaria distinción del concepto de educación, que Mercedes Mayol Lassalle ya trajo aquí: la categoría de sistema educativo y la categoría de escuela, que no son sinónimos y que encierran una seria historia en Argentina y en América Latina imposible de obviar.

Solo voy a trazar algunas coordenadas de mi pensamiento para que me sirvan de marco para dar cuenta de cuáles son las inquietudes de carácter político y pedagógico que quisiera compartir con ustedes.

En primer lugar, la educación en Argentina tiene una extensa historia acumulada. Podríamos tomar solo la Escuela Normal de Paraná y su primer jardín, que supera los 130 años; o el último jardín de infantes o el espacio educativo creado aquí en provincia de Buenos Aires. La

creación de este último jardín se vincula con la larguísima historia de acumulación de luchas de docentes y de comunidades. La educación de la Primera Infancia es parte de la historia de la educación en Argentina. Es decir, que cuando estamos pensando en término de puentes o estamos interpelando las cuestiones político-pedagógicas, ya sea para discutir la obligatoriedad de 3 años o para poner en discusión otras cosas, tenemos que reconocer que la ley Simini ya había sancionado a mediados del siglo XX la obligatoriedad de los 3 años.

No estamos frente a la novedad de algunas discusiones o a la inauguración de algunos problemas, estamos retomando viejos debates que requieren nuevas estrategias. Desde mi perspectiva, la atención educativa de la infancia en Argentina no sólo tiene una larguísima historia, sino que al mismo tiempo representa una construcción inacabada, es decir, una construcción atravesada por un campo de relaciones de fuerza y de disputa. Quiero incluir la noción de *conflicto* en esta mesa, entre diferentes actores que en cada momento histórico, económico, político, cultural y educativo, asumen diferentes posiciones. Se llama Educación Inicial por nombrarla de ese modo, ya que en América Latina cuando hablamos de Educación Inicial puede suceder que la colega de Colombia no comprenda porque no la nombra del mismo modo.

La educación de la Primera Infancia es parte de la historia de la educación en Argentina.

Un rasgo que tenemos en Argentina es que la Educación Inicial es de un carácter sumamente desigual. Eso se podría vincular con hipótesis sobre la caracterización de América Latina en los 60 y los 70, pero nosotros

Un rasgo que tenemos en Argentina es que la Educación Inicial es de un carácter sumamente desigual.

tendríamos que decir que los modos en los que se ha construido históricamente la Educación Inicial marca niveles de desigualdad muy significativos, no me voy a detener en esto, pero uno de los debates en relación a la obligatoriedad de 3 años puede pasar por cuánto aportaría a la institucionalización del nivel educativo.

Porque si bien en la provincia de Buenos Aires, o en otros lugares, la atención de 3 años está garantizada hace muchísimas décadas con diferentes niveles de cobertura, no es así en otras provincias, como las del noroeste o del noreste. Entonces, ¿por qué planteo este dato? Porque es necesario atender discursivamente las semejanzas y las diferencias, y asumir este desarrollo desigual y la necesidad de la continuidad de políticas estatales que hoy se ven *jaqueadas*, según mi punto de vista, frente a los cambios actuales.

Los marcos legales que se han citado en esta Jornada han significado una acumulación de luchas políticas de actores sociales, porque los marcos legales no llegan por obra de la naturaleza, llegan por procesos históricos de acumulación, que en determinada contingencia histórica pueden significar un importantísimo avance. Para mí, otro rasgo que cruza la cuestión de la educación en la Primera Infancia es que estos marcos legales –en los que incluyo la ley Puiggrós, que es la ley que regula la atención de los primeros años– todavía son marcos legales que no tienen una traducción plena en el ejercicio de la ciudadanía de los niños y niñas de nuestro país. Es decir, también hay claroscuros y

representan marcos imprescindibles para muchas comunidades y muchísimas fuerzas sociales para obtener una ampliación de los derechos que están en juego.

Uno podría decir –y creo que ustedes lo constatarían conmigo– que las trayectorias educativas de los niños y niñas de todo el país son muy disímiles. Pero no son disímiles en Jujuy y en la Ciudad de Buenos Aires, son disímiles en Quilmes, entre Solano y el centro de Quilmes, son disímiles entre Bernal y la Rivera de Quilmes. Es decir, los procesos de diferenciación siguen operando tanto al interior del sistema educativo, como por fuera del sistema educativo. Lo que quiero decir es que tenemos un serio problema, que es el problema de la desigualdad y el problema de la igualdad, de qué modos la sociedad argentina y el Estado logran garantizar no solo puntos de partida igualitarios, sino sostener trayectorias que en vez de profundizar la desigualdades existentes traccionen, en términos de igualdad, las condiciones educativas, por solo nombrar las educativas, de la Primera Infancia en la Argentina.

La antropóloga Laura Santillán se pregunta en su tesis doctoral[4] quién educa a los chicos, a partir de una etnografía de muchos años, en la zona norte de Buenos Aires. Creo que es una pregunta que todos los que nos dedicamos a la cuestión de la infancia no tenemos que dejar de realizarnos: ¿quién educa a los chicos? En este abanico tenemos al Estado como un actor principal e histórico, y también tenemos a la sociedad, que logra que la infancia

Uno podría decir –y creo que ustedes lo constatarían conmigo– que las trayectorias educativas de los niños y niñas de todo el país son muy disímiles. Pero no son disímiles en Jujuy y en la Ciudad de Buenos Aires, son disímiles en Quilmes, entre Solano y el centro de Quilmes, son disímiles entre Bernal y la Rivera de Quilmes. Es decir, los procesos de diferenciación siguen operando tanto al interior del sistema educativo, como por fuera del sistema educativo.

¿quién educa a los chicos? En este abanico tenemos al Estado como un actor principal e histórico, y también tenemos a la sociedad, que logra que la infancia entre en agenda, que no es siempre lo más sencillo, no siempre eso se traduce en políticas necesarias.

[4] "Trayectorias educativas y cotidianeidad: una etnografía de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad." Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2007.

entre en agenda, que no es siempre lo más sencillo, no siempre eso se traduce en políticas necesarias.

Parafraseando y haciendo una simplificación de una hipótesis de Sandra Carli[5] formulada hace muchos años atrás, basta mirar la infancia para conocer o dar cuenta de la sociedad de un país. Eso es algo que se podría pensar para muchas escenas. Ahora hay muchísimos niños en la calle, y si uno toma las escenas de las familias que viven en las calles −y que van en aumento−, o toma escenas de los niños de Paraguay que trabajan como criados, u otras escenas, esto no nombra solo a la niñez.

Allí me parece que hay una tensión donde pensar puentes: ¿qué nombra la educación de la Primera Infancia inscripta en el paradigma de los derechos y la protección integral?, ¿estamos hablando solo de los niños, o del carácter democrático de una sociedad? La educación −y no hablo de la escuela− tiene una tarea principal más allá y más acá de las formas escolares y no escolares que asuma. La tarea consiste en responder al llamado de los nuevos: los adultos, asumimos la responsabilidad indelegable de educar niños y niñas desde la cuna, tal como sostenemos, desde hace muchos años, con Hebe Duprat.[6]

La Ley Nacional de Educación abre otra escena del panorama educativo argentino porque ubica a la Educación Inicial como unidad pedagógica. Muchas y muchos entrevistamos al Ministro y a otros actores para lograr en ese momento la obligatoriedad de 4 años. No lo logramos, como tampoco obtuvimos

[5] Sandra Carli es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Ha trabajado asiduamente en temáticas relativas a la niñez, la política y la educación. En los últimos años ha trabajado sobre la universidad pública y las culturas institucionales.

[6] Hebe San Martín de Duprat: Maestra con reconocimiento en la docencia del Nivel Inicial. Fue fundadora y coordinadora de la Licenciatura del Nivel Inicial de la Universidad de Luján. Ha escrito numerosos trabajos en el ámbito de la pedagogía social e infantil.

algo concerniente a la cuestión de la familia como agente natural de educación de los niños. Al pensar la Educación Inicial, el tema conduce a debates históricos, sin embargo, las relaciones de las familias, la educación y el Estado, en Argentina, son temas pendientes.

En 1993 la investigadora S. Rut planteaba que la mayoría de los pobres eran niños y que la mayoría de los niños eran pobres. Traigo aquí mi enorme preocupación e inquietud no solo por los procesos de infantilización de la pobreza vividos traumáticamente en la Argentina, sino por un nuevo incremento de los niveles de pobreza. Todos los que trabajamos con la infancia sabemos que en la medida en que los niveles de pobreza, precarización laboral y desocupación aumentan, los primeros afectados en las barriadas populares son los niños. Me dedico al tema de la desigualdad y la pobreza hace mucho tiempo, y cuando hablo de barriadas populares me desplazo de definirlas como pobres, porque lo popular aloja riqueza semántica y riqueza política.

En las formas más precarizadas, en el momento de mayor crisis, se instituyen formas de atención que se denominan bajo el paraguas de lo comunitario. Podemos historiarlo, podemos tomar el movimiento *Chicos del Pueblo*, que nuclea a más de doscientas organizaciones que explican el surgimiento de la Fundación *Pelota de Trapo* y de otras instituciones muy importantes en lo referente a la atención de los niños.[7] Lo que quiero decir es que la sociedad Argentina todavía tiene un rostro siniestro que permite y habilita los procesos de infantilización de la

Lo que quiero decir es que la sociedad Argentina todavía tiene un rostro siniestro que permite y habilita los procesos de infantilización de la pobreza.

[7] El Movimiento Nacional *Chicos del Pueblo* fue fundado por el sociólogo Alberto Morlachetti y el Padre Carlos Cajade. La organización reúne a instituciones no gubernamentales de todo el país que trabajan bajo la premisa de cobijar a niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad. *Pelota de trapo* es un hogar creado en 1982 con la misma idea de defender los derechos de los niños. Al respecto ver: https://www.pelotadetrapo.org.ar/fundacion.htm

pobreza.

A lo largo de las décadas pasadas, las organizaciones con diferentes condiciones en los niveles de organización del campo popular −ya que no es lo mismo la Corriente Clasista y Combativa (CCC) en el barrio María Elena de la Matanza a una parroquia que inaugura un merendero y después lo amplía en atención de primera infancia− fueron construyendo modelos diferentes y heterogéneos con una apropiación discursiva que construía la identidad de la organización social. Quiero decir que también necesitamos un ejercicio intelectual y político para deconstruir lo que entendemos por *experiencias comunitarias*, porque no son monolíticas, y poseen un arco discursivo importante que merece ser atendido. Desde la década del 80 en adelante, venían del extranjero a estudiar, como laboratorio social, lo que sucedía con la cuestión educativa y las organizaciones sociales.

Sin abandonar esta temática, tenemos otro actor: los organismos internacionales, que también marcaron improntas en el discurso al tratar de instituir la idea de una *madre cuidadora* cuando ya algunas organizaciones sociales planteaban la idea de un *educador comunitario*. Hoy Mercedes Mayol Lassalle habló de *educadores empíricos*. Vale decir que en el propio glosario que nombra a quienes educan a los chicos, también hay un campo de relaciones de fuerza.

El universo de la atención temprana se multiplica en nuestro país, puesto que, además de la construcción de jardines de infantes que dependen

de un conjunto de políticas, se suman las extensiones horarias, la sociedad de fomento, los centros comunitarios, los jardines comunitarios, un amplio abanico en los modos de nombrar la Primera Infancia. Lo que quiero plantear aquí es que nosotros tenemos que correrno de los términos excluyentes.

Lo comunitario también atraviesa al sistema educativo porque el carácter comunitario en una barriada popular –en el jardín de infantes que está en la cuadra, que puede depender de la provincia de Buenos Aires, y el comunitario que está a seis cuadras– no está dado por la pertenencia a lo que se nombra como formal o informal, sino por el contenido de sus propuestas, el sentido y el vínculo con la comunidad, el reconocimiento de los grupos familiares, y no como pobres, sino como sujetos de derechos y de la trama política que se arme en la barriadas.

Entonces, pongo en cuestión la categorización de *lo comunitario*. Alejo a los jardines estatales de esa dimensión, porque el Nivel Inicial, para poder crecer y expandirse, ha tenido que contar con enorme apoyo comunitario, censos y demás, según cada provincia, y tiene distintas características. Asumo que seguimos teniendo una enorme deuda en cuanto a la reglamentación y la regulación de los primeros años de vida, pues los niños con mayor vulnerabilidad, pero no solo por ello, sino también por condiciones etarias, necesitan un papel indelegable del Estado, no exclusivamente en la *prestación*, sino también en la *regulación*.

Lo comunitario también atraviesa al sistema educativo porque el carácter comunitario en una barriada popular –en el jardín de infantes que está en la cuadra, que puede depender de la provincia de Buenos Aires, y el comunitario que está a seis cuadras– no está dado por la pertenencia a lo que se nombra como formal o informal, sino por el contenido de sus propuestas, el sentido y el vínculo con la comunidad, el reconocimiento de los grupos familiares, y no como pobres, sino como sujetos de derechos y de la trama política que se arme en la barriadas.

Todos los que contamos con experiencias en territorio sabemos que a veces se adjudica el maltrato infantil a los grupos familiares, pero en la Argentina también hay maltrato infantil en las instituciones que atienden a los niños pequeños. Esto no es culpabilizar a las instituciones, es señalar la ausencia de fuerte regulación del Estado, sobre todo ahí donde hay niños educándose.

Para no quedarnos en posturas cortoplacistas, creo en avanzar hacia la comprensión de que los niños y niñas no son individuos, son sujetos políticos, educativos y capaces de producir cultura. Es necesario inscribir esa comprensión en la relación con el pasado, el presente y el porvenir. La pregunta por los puentes trae la dimensión histórica del tiempo, no habría puentes si no nos preguntáramos ¿y mañana qué?, como dice el filósofo Derrida en conversación con la psicoanalista Elizabeth Roudinesco: El mañana tiene que constituir el contenido y la forma de muchas políticas que hoy están en debate.[8]

Creo que es necesario pensar en prácticas de articulación entre la macro y la micro política, entre los diferentes sectores, porque desde mi punto de vista, con más de 40 años dedicada a la temática de la Infancia, si hoy pusiéramos todo sobre la mesa, nada alcanzaría para garantizar la educación desde la cuna con la que todo niño y niña de Argentina tiene que poder contar. Las disputas poco fértiles entre un campo y otro, lo que hacen es abonar los procesos de diferenciación y la reproducción de la desigualdad.

Si uno pensase formas superadoras, podría imaginar un jardín oficial con

[8] Derrida, J. y Roudinesco, E (2009). *Y Mañana qué...* (Trad. de V. Goldstein). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

extensión horaria como muchas poblaciones en otros momentos políticos de Chile, para que una madre que vive en el conurbano y viaja muchas horas para ir a trabajar pueda saber que hay instituciones con un horario extendido y con una adecuada política de atención a sus niños.

Lo que más quiero plantear es la necesidad de despejar quiénes hablan en nombre del bien de los niños y cuáles son los planes que en nombre del bien de los niños despojan a los niños de las condiciones necesarias de derechos. Creo que el ramillete de políticas imprescindibles tiene que ser acompañado con el compromiso hacia los niños que están en las peores condiciones, como los que habitan en una cárcel −en Argentina hay más de 200 en 20 cárceles federales−.

Ha sido suspendido el programa que durante dos años tuvo *PakaPaka* y la Facultad de Humanidades de La Plata, que hace más de 5 años con María Claudia Molinari[9] trabaja en la Unidad 33, donde hay casi 80 niños con sus madres. Podría nombrar la enorme desarticulación de programas y equipos que avanzan en contra de los derechos de la Infancia que se habían podido empezar a abordar en términos más universales.

Para finalizar, quiero decir que pensar en las infancias requiere asumir la relevancia de la justicia. En términos de Derrida: no solo tiene que ver con el hoy, sino con los que ya no están y sobre todo con los que aún no han llegado.[10] Gracias.

Lo que más quiero plantear es la necesidad de despejar quiénes hablan en nombre del bien de los niños y cuáles son los planes que en nombre del bien de los niños despojan a los niños de las condiciones necesarias de derechos.

[9] María Claudia Molinari es profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata, donde dicta clases de Didáctica Pre-Primaria y Observación y de Didáctica de la Lectura y la Escritura. Es investigadora en temas relativos a la educación en el Nivel Inicial. Es directora del Proyecto de Extensión Universitaria, en la misma Facultad donde es docente, denominado *Lectura y escritura en la Unidad 33. Madres, niños e instituciones educativas.* Ha publicado numerosos trabajos en torno a la educación y la lengua escrita.

[10] *Op. Cit.*

PREGUNTAS DEL AUDITORIO

Asistente: Yo soy de Chaco. Siempre me dolió la desigualdad, y por más que hay chicos que ya crecieron y van a la Universidad, hay muchos que no la alcanzan. Aunque se achique la brecha y sea obligatoria la educación desde los 3 años, hay niños que no van a llegar a cumplir los 3 años.

Néstor López: La compañera del Chaco nos dejó a todos muy golpeados. Ella claramente plantea un tema de desigualdad extrema. Patricia Redondo, en su presentación, hizo referencia, más de una vez, al mañana, y a mí me gustó mucho una frase que recuerdo donde dice que la única forma de romper con las desigualdades de hoy es tener en mente una igualdad para mañana.

Se discute ¿qué igualdad queremos? Y acá, me parece que estamos todos coincidiendo en que un buen horizonte de igualdad hacia el futuro es el ejercicio de los derechos. Si realmente buscamos que todos los niños puedan hacer un pleno ejercicio de sus derechos, tenemos que tomar esa idea como proyecto político. Si una política del presente no tiene una imagen de futuro, lo que va a suceder es una inercia del pasado, cuando son las políticas del pasado las que construyeron esta realidad de la que estamos hablando, esta realidad que la compañera del Chaco nos trae. La única manera de romper con las inercias del pasado es darle a las políticas del presente un proyecto de futuro que tenga que ver con la igualdad. En ese sentido, me parece que la mejor manera es convertir la idea de pleno ejercicio de derecho en un proyecto político en el cual trabajar y desde el cual

darle sentido a todas las políticas del presente.

Asistente: Me parece interesante poder profundizar un poco más en la cuestión de la precariedad de los que cuidan a los chicos, que no solo es una cuestión de infraestructura, o de recursos económicos, o de prácticas pedagógicas, sino una cuestión laboral de las personas que se hacen cargo de la Niñez.

Carolina Aulicino: Es el tema de los espacios comunitarios y la precarización laboral. Hay muchos espacios comunitarios donde trabajan docentes titulados cuyas condiciones de contratación son muy distintas a las que conseguiría trabajando en un jardín público estatal. Formalidades como el puntaje y las modalidades de contratación, así como el salario, son muy distintas en unos y otros espacios. Eso genera desincentivo y genera rotación de los trabajadores docentes, y es una manera de no reconocer el valor de este tipo de trabajos.

Recuperando y compartiendo lo que acaba de decir Néstor en cuanto a calidad basada en un enfoque de derechos, creo que tenemos que partir de desafíos que atraviesan los espacios comunitarios y también los espacios educativos formales, como decía Mercedes: la primarización del nivel inicial, la reproducción de prácticas que no son propias del nivel, el desplazamiento del juego como herramienta de construcción del aprendizaje. Hay un montón de prácticas que los jardines estatales hoy nos convocan a pensar la calidad, a entender un concepto mínimo de calidad que permita universalizar

los derechos, y tienen que estar atravesadas no por adaptaciones culturales −no es lo mismo calidad en determinados contextos que en otros−, sino por el ejercicio de los derechos de todos y en todos lados.

Néstor López: Quiero retomar la idea de calidad. Nosotros estamos trabajando fuertemente basados en la idea de que la calidad está en la institución constituida por un espacio de plenas garantías en materia de derecho a la educación. Y eso implica el acceso, tiene que haber una institución accesible con prácticas de aprendizaje significativo. Creo que ahí hay una orientación para saber qué es calidad.

Pero además, la calidad en términos de derechos en los ámbitos educativos se vincula con el tema de la precariedad: forman parte del derecho a la educación, todos los derechos humanos del conjunto de los actores de la comunidad educativa. Hay que tener en cuenta no solamente el derecho del sujeto educado, sino también el de los trabajadores y todos los miembros de la comunidad educativa. Este punto debe ser exigido y trabajado, porque está en todos los marcos normativos.

Asistente: Yo quisiera hablar de las políticas públicas de Primera Infancia que se están implementando en este momento. Formo parte de una red de organizaciones de Quilmes que se llama *Colectivo a Pie, Inter-Redes*.[11] Es una red de redes desde donde vemos que las políticas están siendo muy focalizadas. El Plan Nacional de Primera Infancia hace que las organizaciones tengan

[11] Ver https://www.youtube.com/watch?v=j9WEAvyhcJY

que cubrir muchos baches que el Estado no cubre, entonces se han sobrecargado muchísimo. Aparecen políticas publicitadas o promocionadas, pero muchas veces el Estado utiliza las estructuras, las experiencias y la formación de las organizaciones y de los trabajadores, sin aportar demasiado.

Mercedes Mayol Lassalle: Sin dudas, tenemos muchas leyes, muchos acuerdos y compromisos firmados, pero las garantías del cumplimiento de los derechos las da la ejecución real de las políticas. Sin embargo, el gran problema que tenemos es que por más que la Ley de Educación Nacional que crea los Centros de Desarrollo Infantil, la Ley Puiggrós que plantea la regulación de los jardines provenientes de diferentes iniciativas y la ley de Extensión, contengan planteos de articulaciones e integralidad, el Estado se maneja con un sistema de quintas que a veces pone el acento en algo que se opone a otra área. Entonces es muy difícil integrar las lógicas.

Lo mismo pasa con el camino de los comunitarios, que es tan interesante y tan importante. Por ejemplo: una ley que hay en provincia de Buenos Aires. El sector educativo debe ir haciéndose cargo y acompañando procesos de trabajo sobre la calidad, reconociendo toda la historia y las personas que han puesto el hombro, el cuerpo, la cabeza y el corazón en las tareas. Pienso que, para construir puentes, hace falta una política que pueda evaluarse a sí misma, que pueda trabajar sobre las debilidades y pueda aprender de lo que sale bien, como en el caso de la Primera Infancia, un ejemplo de enfoque

integral. Estamos en un contexto difícil para aprender estas cosas.

En toda América Latina hay un movimiento al revés, hay un movimiento más bien de desarticulación de todas estas perspectivas. Y, para cerrar este punto, quiero decir algo vinculado con el tema de la calidad. Tenemos que hacer atravesar la calidad con los derechos del niño, releerla a partir de la Convención y, como bien dice Gentili,[12] apuntar a dos atributos: garantizar el acceso a servicios, a instituciones, a programas que tengan una buena oferta de atención y educación en Primera Infancia y, al mismo tiempo, que el acceso tenga sentido, que sea valioso para los niños. Porque no es suficiente con que el niño juegue, hay que enriquecer el juego, no es suficiente con que el niño hable, hay que enriquecer su lenguaje, hay que abrirle las puertas de la cultura para que sea –como muy bien dijo Patricia– no un mero receptor, un heredero de la cultura, sino un productor, un transformador. Tal es nuestra oportunidad para construir un futuro y seguir adelante, para transformarnos y para ser otros. Muchas gracias.

Asistente: Es importante que se reconozcan los lugares comunitarios, donde hacemos grandes cosas desde distintos ámbitos: desde el Estado, desde las universidades, desde las distintas capacitaciones. Por ejemplo: los jardines comunitarios donde hace varios años que venimos implementando y trabajando con distintas capacitaciones. Más allá de que no tengamos la matrícula docente, tenemos que tener la posibilidad de educarnos,

[12] Pablo Antonio Gentili es Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Es autor de numerosos libros en políticas educativas y tiene una importante trayectoria en estudios sobre la exclusión social en América Latina.

de capacitarnos y de que nos reconozcan todos estos años. En la zona donde yo trabajo, hay muchos jardines del Estado que no dan abasto a causa de la gran demanda educativa, encima hay requisitos que las familias no pueden reunir, y a veces duele el alma que el Estado excluya a sus niños. El trabajo se viene haciendo desde hace 10, 20 y 50 años, sería importante empezar a tomar conciencia de que el respeto debe ser de un lado y del otro.

Asistente: Buen día. Por suerte, nos hemos reunido una cantidad de gente que tiene muchos puntos en común con respecto a las deficiencias en la atención de los primeros años. Hace muchos años que trabajo en esto y veo que hay un problema: no puede haber educación en centros comunitarios, en centros de desarrollo, en escuelas, donde se quiera, si no hay *financiamiento*.

Hay muchas cosas que hace tiempo venimos diciendo con mayor o menor profundidad. No quiero decir que ya lo sabemos todo, hay muchas cosas que no sabemos y que se han planteado aquí con interrogantes interesantes. Pero sin financiamiento no puede haber mejora de calidad. No estoy diciendo *calidad*, sino *mejora de la calidad*. De la noche a la mañana no vamos a conseguir un aumento presupuestario para la Primera Infancia, y esto tiene que ver con la desigualdad. Con toda seguridad, hay lugares donde cuidan chicos que pelean atrás del peso para ver cómo hacer algo con los chicos, y hay lugares donde piensan en las TIC. No estoy en contra de las TIC, pero quiero que las tengan todos.

Néstor López: En principio, esto que hablaban de la *focalización* es un tema que, por los efectos que tiene, hay que discutir. Hay una racionalidad que tiene que ver con limitar gastos al sector que lo necesita, y creo que eso termina teniendo efectos sociales realmente negativos. Subyacen ideas de focalización: una lógica del tipo "todos somos iguales, los únicos desiguales son los pobres, entonces solo nos vamos a ocupar de aquellos que son desiguales"; o cuando hablamos de diversidad la lógica es "todos somos iguales, los únicos diferentes son los indígenas". A ciertos grupos se los toma como foco, y se termina generando una ruptura con el conjunto del espacio social. Donde no está el Estado, está el mercado.

Entonces, pensar en políticas focalizadas en un sector, termina siendo nocivo para la totalidad. Primero, porque ese sector termina siendo estigmatizado, queda con un conjunto de relaciones con el conjunto de la sociedad que queda aislado. Segundo, porque el resto de la sociedad queda expuesta al mercado con todas sus dinámicas. Y no hablo de los ricos expuestos al mercado, el universo no focalizado es la mayor parte de la sociedad donde el Estado pierde su espacio de garantía de derechos, y eso es realmente preocupante. Obviamente, el tipo de intervención estatal en un contexto u otro tiene que ser diferente, pero la presencia del Estado tiene que estar en su función de garantía.

Adrián Rozengardt: Lujo de panel. En estas articulaciones de la Primera Infancia no hablamos de *salud*, un tema que todavía no

hemos podido involucrar en el debate porque la experiencia indica que es muy complejo sumarlo al resto de las articulaciones. Ni qué hablar de *infraestructura* –agua, cloacas, vivienda–, que es volver a lo que decía Néstor al principio: ¿quién centraliza la inclusión?, ¿la familia? En el contexto familiar, en el contexto comunitario, ¿el sujeto es el niño? Y volvemos a pensar que el que integra es el sujeto, el que recibe o no recibe atención o garantía de satisfacción de derechos por parte del Estado y sus áreas es el ciudadano, es el niño sujeto, es la familia como espacio de expresión de desarrollo.

Agradezco el esfuerzo y las ideas. Nos vamos con un montón de cosas viejas que venimos discutiendo hace mucho, pero en nuevos contextos. Desde que empezó este siglo, estamos viviendo nuevos contextos intensos, y este panel creo que aportó mucho en ese sentido.

SEGUNDO PANEL

Puentes entre la legislación y la implementación de políticas públicas dirigidas a la Primera Infancia

RODRÍGUEZ Javier **| FERNÁNDEZ PAIS Mónica| SÁNCHEZ Alicia| REPETTO Fabián|**

Presentación del panel: Puentes entre la legislación y la implementación de la Primera Infancia

Javier Rodríguez: Licenciado en Educación Física y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Coordinador de Desarrollo Institucional en la Fundación Arcor, donde trabaja en temas vinculados a la niñez, la educación y el ejercicio del derecho.

El segundo panel trata de pensar los puentes entre la legislación y la intervención en las políticas. Está formado por cuatro referentes: tres de ellos provienen del campo de las políticas, específicamente del campo legislativo, y Fabián proviene de una institución que tiene que ver con el pensamiento, el análisis y las propuestas en política y legislación. Quisiera plantearles un par de desafíos relativos a las políticas y ver cómo se pueden articular o no con lo que tienen pensado compartir con nosotros.

Un primer desafío que me parece interesante de plantear al marco legislativo, tiene que ver con que en algunos casos la legislación plantea la legitimación de una situación vigente, le da marco normativo a situaciones reinantes. Cuando en el 87 se sancionó la Ley de Divorcio Vincular, ya había un montón de parejas que estaban divorciadas, pero no tenían la posibilidad de la expresión legal. La Ley de Matrimonio Igualitario, sancionada en el 2010, lo que vino a hacer fue habilitar algo que ya existía como práctica social. Esto es propio de países europeos, de países anglosajones: la legislación acompaña un proceso social y genera un marco de legalidad a un vigente estado de situación.

Pero en otros casos −en nuestro país y en América Latina−, las leyes plantean la necesidad de traccionar hacia un lugar deseado, hacia un estado de situación diferente. Cuando la Ley de Educación Nacional 26.206 planteó la Educación Secundaria obligatoria, traccionó la Educación Secundaria y rompió con un fuerte mandato de formación de elites dominantes de la Educación

Secundaria. La ley en este caso tracciona hacia una situación distinta de la reinante.

En este sentido, un primer desafío consiste en pensar cuál es la situación de la Primera Infancia y qué rol tienen que jugar las *leyes en este contexto*. En muchos lugares, con la asistencia a sala de 4 años se avanzaba hacia una asistencia universal, entonces la sanción de la Ley por su obligatoriedad opera de una forma diferente que cuando la obligatoriedad se plantea sobre una situación donde no hay tal desarrollo universal de la oferta. Y estoy pensado en la discusión en torno a la sala de 3. Es muy diferente pensar una propuesta de legislación que torne obligatoria la sala de 3, que una respecto de la de 4, porque demanda posicionamientos diferentes y relaciones diferentes para con las familias y los Estados.

Un segundo desafío tiene que ver con el *alcance de las políticas*. Para el Estado, la intervención es obligatoria y debe ser universal. La obligatoriedad de la intervención implica la necesidad de llegar a todos, más allá de la discusión sobre el respeto a las diversidades. Lo que quiero decir con esto es que las buenas experiencias no bastan. Tenemos muchas buenas experiencias, pero necesitamos políticas que sean para todos, que tengan alcance universal, y que presten especial atención a las brechas de desigualdades. Es un gran desafío el hecho de avanzar hacia políticas universales que tengan alcance universal, que puedan intervenir sobre brechas de desigualdad.

Un tercer desafío que se relaciona tanto con lo normativo como con la intervención, tiene que ver con la *calidad*. A la calidad relacionada con la Primera Infancia, propongo pensarla de la mano de la *integralidad*. Quienes estamos de alguna manera preocupados por el trabajo de la Primera Infancia, vemos un alto grado de fragmentación, vemos políticas que parcializan al niño y lo miran desde una lógica de sector, más que desde las necesidades cotidianas del niño y su familia.

La escuela infantil tiene una lógica de sistema educativo, el hospital tiene una lógica de sistema de salud, pero los cruces de estas lógicas, junto a las intervenciones ligadas al desarrollo social, siguen siendo complejos. Puede haber buenas experiencias, pero necesitamos dar el paso de las buenas experiencias a las políticas que garantizan integralidad y calidad en otra escala. Para nosotros –que desarrollamos proyectos que tocan la Infancia y la Educación–, la lógica del territorio es potente, porque en la vida cotidiana de los niños en el territorio se va trazando la interacción de los actores.

La escuela infantil tiene una lógica de sistema educativo, el hospital tiene una lógica de sistema de salud, pero los cruces de estas lógicas, junto a las intervenciones ligadas al desarrollo social, siguen siendo complejos. Puede haber buenas experiencias, pero necesitamos dar el paso de las buenas experiencias a las políticas que garantizan integralidad y calidad en otra escala. Para nosotros –que desarrollamos proyectos que tocan la Infancia y la Educación–, la lógica del territorio es potente, porque en la vida cotidiana de los niños en el territorio se va trazando la interacción de los actores.

Si seguimos durante una semana lo que un niño hace, tendremos el mapa completo de los actores que necesitamos articular para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos de los niños. En una semana el chico fue al dispensario, al centro de salud, al jardín, fue a jugar a la esquina o a un club comunitario. Ahí, en el territorio, claramente tenemos a los distintos actores con los que debemos articular para poder generar propuestas que garanticen los derechos de los niños.

Una ley por la educación en todos los espacios que atienden a la Primera Infancia

Mónica Fernández Pais: Licenciada en Ciencias de la Educación y doctora en Educación. Es docente universitaria y miembro del equipo de investigación dirigido por Adriana Puiggrós.

Buenos días a todos y a todas. Gracias a Adrián y a la Universidad por la posibilidad de encontrarnos. Siempre celebramos la posibilidad de seguir pensando juntos. Me parece que la potencia con la que se viene desarrollando la mañana hace que algunas cuestiones no necesiten ser dichas nuevamente, pero sí poner énfasis en lo que ordena la discusión de la Ley 27.064, una ley que fue sancionada en diciembre de 2014 y publicada por el Boletín Oficial el 9 de enero de 2015, y que al día de hoy espera la reglamentación para poder ser puesta en vigencia por parte del Ejecutivo.

Esta ley es objeto de disputas en un escenario que pone sobre la mesa la cuestión de la Primera Infancia en términos de derechos, y que siempre va a estar tensionada entre el derecho de los adultos que trabajan con los niños y el derecho de los niños. En este sentido, nosotros hacemos una suerte de paréntesis, mirando a los niños para poder brevemente plantear algunas cuestiones.

Nuestra norma más consensuada, a la vez que discutida por especialistas y por la sociedad argentina es la Ley Nacional de Educación que, con la reglamentación de espacios para la Primera Infancia, vino a dar un paso más, y con ello habilita la gestión social en la educación. Nunca pondríamos en disputa la pertinencia y la legitimidad de quienes trabajan en los sectores sociales. Este es un primer punto de partida, y fue quizás el motor por lo cual esta ley nació.

Nuestra norma más consensuada, a la vez que discutida por especialistas y por la sociedad argentina es la Ley Nacional de Educación que, con la reglamentación de espacios para la Primera Infancia, vino a dar un paso más, y con ello habilita la gestión social en la educación. Nunca pondríamos en disputa la pertinencia y la legitimidad de quienes trabajan en los sectores sociales. Este es un primer punto de partida, y fue quizás el motor por lo cual esta ley nació.

Esta ley nace a consecuencia no solo de complementar la Ley Nacional,

sino porque fue el primer embate del PRO por querer desarmar la Ley Nacional de Educación, concretamente el capítulo dos dedicado a la Educación Inicial. El reflejo que en ese momento tuvo la diputada presidenta de la Comisión de Educación fue pensar en qué hacer, porque esto iba a ir de otra manera.

Esta ley, lo que viene a decir es que todos los espacios que atienden a la Primera Infancia deben ser reglamentados y regulados por el Estado en un diálogo con Educación. La Ley reconoce que hay muchos espacios y con formatos muy diversos que están poniendo en práctica lo que nosotros definimos como *prácticas educativas populares*. Las definimos en el marco de la Educación Popular, en efecto, y al mismo tiempo sostenemos la convicción de que la educación excede lo escolar.

En ese sentido, el espacio de encuentro de un educador con un niño pequeño, −con un "pibe", como nos gusta decir, para que los niños de los libros de la Educación Inicial no sean tan formales− el espacio de encuentro cotidiano con los pibes, se da en infinidad de espacios, y es necesario que dichos encuentros sean reconocidos como prácticas educativas. Algunos con más sistematicidad, con más organización; otros con menos; algunos vienen a reponer lo que el Jardín de Infantes no está pudiendo dar por falta de oferta y de vacantes; otros vienen a complementar lo que hace a la vida del niño por fuera de los horarios del Jardín, incluso imaginando que en ese espacio de atención a la Primera Infancia,

se debería pensar en espacios recreativos de los fines de semana, espacios para trabajar con la familia, para encontrarse con ellos.

El planteo de que la escolarización es una parte de la educación pone de manifiesto el temor ante la regulación de los espacios comunitarios y el diálogo con quienes vienen del sector de la Educación. Por otro lado, asumir la responsabilidad federal de esta ley −en la medida en que nuestro sistema educativo, desde la Constitución del 53, es un sistema educativo federal−, es preocupante, debido a que cada jurisdicción deberá definir en su ámbito concreto, con su nivel de injerencia, cómo reglamentarla.

Lamentablemente, hasta el día de hoy, la Ley sigue sin reglamentarse. Los tiempos han hecho que en la ida y vuelta de la aprobación en Diputados y en Senadores, por unanimidad, se hicieran tantas modificaciones −a nuestro entender pequeñas y poco sustantivas−, que el trámite parlamentario se retarda: la Ley vuelve a la Cámara Baja, lo cual conduce a pensar que nunca va a salir.

La Ley sale con la aprobación de la Comisión de Educación y de Presupuesto. Esto lo subrayamos, porque de aquí sale el argumento del Ejecutivo Actual para explicar la no reglamentación: se necesita *plata*. Las provincias van a necesitar plata para organizar los organismos y direcciones que tendrán que reglamentar y supervisar pedagógicamente a los espacios de Primera Infancia.

Nosotros planteamos que detrás del espíritu de esta Ley hay una

El planteo de que la escolarización es una parte de la educación pone de manifiesto el temor ante la regulación de los espacios comunitarios y el diálogo con quienes vienen del sector de la Educación. Por otro lado, asumir la responsabilidad federal de esta ley −en la medida en que nuestro sistema educativo, desde la Constitución del 53, es un sistema educativo federal−, es preocupante, debido a que cada jurisdicción deberá definir en su ámbito concreto, con su nivel de injerencia, cómo reglamentarla.

convicción de que cuando un adulto se encuentra con un niño, puede hacerlo desde distintos lugares. Creemos que no se trata del encuentro entre el educador, el niño y las familias como de un simple encuentro de dar o de transmitir, sino que se trata de una relación con el otro en la que lo reconocemos como un sujeto de conocer, valiéndonos un poco de la idea de Laurence Cornu-Bernot.[13]

Pensamos que la educación pasa por acompañar el tránsito de lo individual a lo social, pero pareciera que la escena política actual nos muestra un énfasis en el individuo, en el sujeto, en el desarrollo biológico, en el desarrollo de las Neurociencias, en cierta cuestión ligada a la alimentación –con muchos déficits–, y que no se centra en la inscripción y afiliación cultural, territorial, barrial, provincial y nacional.

Lo que vemos es que hay propuestas que no se articulan con la mirada pedagógica. Uno mira quiénes atienden a los niños y muchas veces son profesionales que tienen preparación para poner el énfasis en la salud, pero no tanto en lo recreativo, o ponen énfasis en la asistencia social y no en lo pedagógico. Ahí nosotros observamos la necesidad de poner en diálogo la mirada multisectorial, es decir, el maestro y el educador tienen que trabajar en un codo a codo.

Me parece que ahí hay un trabajo muy importante y muy reconocible que hizo el Ejecutivo desde el Ministerio de Desarrollo Social a través de la SENAF (Secretaría de

[13] Laurence Cornu-Bernot es doctora en Filosofía, directora del Departamento de Ciencias de la Educación y de la Formación en la Universidad de Tours, Francia. Ha trabajado en el campo de la filosofía práctica sobre problemáticas contemporáneas y ha realizado estudios sobre las perspectivas de autores como Arendt, Merleau-Ponty, Derrida y Rancière. Ha hecho desarrollos en el campo de la Educación y el Psicoanálisis sobre cuestiones relativas a las relaciones en el actuar con otros.

Niñez, Adolescencia y Familia) y con las autoridades de Educación Inicial. Durante todo el año pasado se trabajó para lograr una articulación que devino al final del año y que no logró ser aprobada por el Consejo Federal de Educación. Se trabajó para definir una suerte de reglamentación concreta con acuerdo de todas las direcciones de Nivel Inicial del país, y para ver cuáles serían los diálogos a tener con los espacios de atención a la Primera Infancia.

Nosotros ahí vemos un trabajo con énfasis en satisfacer el derecho del niño, pero no, por ejemplo, en la titulación de los adultos, que es una de las barreras que impedía el diálogo fluido. Es decir, si hay que tener título o no −que en algunos casos eso viene de la mano de lógicas corporativas que no atienden lo que los maestros son capaces de hacer−. Cuando nosotros ingresamos, se crearon los primeros jardines maternales dentro del sistema educativo estatal, tomaron cierta forma dentro de las plantas docentes y de los estatutos, y en ningún momento hubo docentes que no pudieron dialogar con los educadores que estaban en esos lugares, todo lo contrario.

El tema es hasta dónde se pudo construir un discurso que habilitara a atender a los niños en función de las necesidades, por ejemplo, de las madres que entran a trabajar a las 6 de la mañana. En ese momento, los cargos docentes empezaban a las 6 de la mañana. ¿Es habitual que una maestra jardinera empiece a trabajar a las 6 de la mañana en este país?: no. De Friedrich Froebel[14] para acá, como en las

[14] Friedrich Froebel fue un pedagogo alemán, discípulo de Rousseau y de Pestalozzi. Su influencia en el siglo XIX estuvo asociada a la introducción de los principios de la Psicología y la Filosofía en el campo de las Ciencias de la Educación. Es creador de la Educación Preescolar y fundador del concepto de Jardín de Infantes.

viejas tradiciones, se planteaba un trabajo con determinado sector social y determinado perfil docente, que no tenía previsto que la maestra se fuera de su casa en un horario donde todavía su familia la necesita.

Estoy diciendo esto, que es muy práctico, para que se den cuenta de que no hay una imposibilidad de ponernos en diálogo, lo que hay que hacer es encontrar la centralidad en el niño, que queda desdibujada si anteponemos la necesidad de la maestra. Y lo mismo nos pasaría si, en términos de avanzar sobre una mejor puesta en vigencia de esta Ley, nos quedáramos mirando la necesidad de las educadoras y la innombrable injusticia en la que se trabaja todos los días.

Estoy diciendo esto, que es muy práctico, para que se den cuenta de que no hay una imposibilidad de ponernos en diálogo, lo que hay que hacer es encontrar la centralidad en el niño, que queda desdibujada si anteponemos la necesidad de la maestra.

Tengan o no título, sean o no maestras jardineras, los educadores y educadoras populares que trabajan con la Primera Infancia, son también sujetos de derechos no cumplidos, derechos vulnerados cotidianamente. Por eso decimos que se necesita hacer un paréntesis: atender la necesidad de *que esta Ley se ponga en vigencia*, de que el Ejecutivo la reglamente y respete el trabajo que se viene haciendo en el último tiempo. Pero también se necesita *financiamiento* –algo que acá se dijo y que se reclama con fuerza a las políticas del gobierno actual–, y no está claro en este contexto cómo se va a financiar la obligatoriedad de 3 años, no está claro cómo se va a financiar el Plan Nacional de Primera Infancia, solo queda claro que es una buena imagen para mostrar.

Si uno mira los diarios, se da cuenta de que una de las primeras

políticas del actual Presidente fue implementar, por decreto, el Plan Nacional. Se da cuenta uno de en qué lugar está previsto dejar a la Primera Infancia, que por ahora está por fuera del "sistema formal". Nosotros no creemos en esas categorías que hablan de lo formal y lo no formal, creemos en el trabajo de educar y entendemos por educación popular la educación que sucede en las escuelas, como diría José Martí.[15]

Queremos compartir con ustedes que en este momento, en Diputados, la diputada Lucila Masín, del Chaco, y el diputado Adrián Grana, de provincia de Buenos Aires, ambos del Frente para la Victoria, presentaron un proyecto de resolución para pedir al Ejecutivo que se expida pronto sobre la reglamentación de la Ley. Después veremos cómo cada uno de los territorios en las provincias trabaja para las propias leyes, ese trabajo queda pendiente.

En el entretanto que todo esto va sucediendo, estamos preocupados ante la amenaza de *charterización* de la Educación Inicial, de la Educación de la Primera Infancia y de la Atención de la Primera Infancia. La preocupación forma parte de ciertas sugerencias, de ciertos sectores reconocidos de la Economía que plantean que si se pusiera en vigencia la charterización, es decir, dar a los padres el dinero para que elijan a qué escuela ir, probablemente se cumpliría más rápido la obligatoriedad de la escuela de 3. Esto se podría extender a todo el resto del Sistema Educativo, es decir, desde los 3 hasta la Escuela Secundaria, descontando que la franja de 0 a 2 años estaría a cargo de los sectores comunitarios,

[15] José Martí: Poeta, escritor, político republicano, periodista y filósofo que pensaba en la educación como parte de un proyecto social democrático.

de las familias, sin que quede claro si el Estado se hace o no cargo.

Esto es algo que se ha publicado en *Infobae* y nos preocupa, porque en la Ley de obligatoriedad de la escuela de 3, que aparece como un proyecto del Ejecutivo sin financiamiento y amenazas políticas concretas que verían corrida o borrada la presencia del Estado como garante presupuestal, quedaría una frontera difusa en la que los niños podrían volver a ser sujetos de derechos vulnerados. Lo que a nosotros nos parece más grave es el objeto del marketing del momento.

Cuando uno entra a mirar las páginas web, los portales, se puede dar cuenta de que los centros de desarrollo infantil, los espacios comunitarios que hasta ahora eran para las barriadas y el territorio, espacios de contención, de atención a los más chicos, de apoyo a las familias y a las madres trabajadoras, se convirtieron en el mejor slogan y la mejor foto para mostrar las políticas que incluyen e imponen en Argentina un tipo de atención a los más chicos ligado al cuidado y no a la educación.

Cuando uno entra a mirar las páginas web, los portales, se puede dar cuenta de que los centros de desarrollo infantil, los espacios comunitarios que hasta ahora eran para las barriadas y el territorio, espacios de contención, de atención a los más chicos, de apoyo a las familias y a las madres trabajadoras, se convirtieron en el mejor slogan y la mejor foto para mostrar las políticas que incluyen e imponen en Argentina un tipo de atención a los más chicos ligado al cuidado y no a la educación.

Más allá de todo lo que acá se expuso, relacionado a la importancia de atender el cuidado, nosotros reivindicamos lo que tiene que ver con las políticas educativas, que –como decíamos recién– trascienden el mero hecho de cuidar a los niños en término de salud y alimentación. Y no puede desconocerse lo que hacen el maestro y el educador popular, esos sujetos que están acompañando, alentando, apoyando las aventuras de aquel que no sabe, de aquel que

recién llega: los niños más pequeños.

Nos preocupa especialmente que en el último tiempo se hable de Primera Infancia desde un lugar que repone la idea de la centralidad del lugar de la familia. Hay que reponer la idea de que la ciudad de Buenos Aires tiene una composición reciente que indica que la educación es un derecho desde los 45 días, eso hace que el Ministerio de Educación de la ciudad obtenga una alta tasa de matrícula, sin cubrir el sector de la Educación Inicial.

Hace tres años, en una actividad que se hizo en la Legislatura, el actual ministro de Educación de la Nación dijo que cree que la educación entre el nacimiento y los dos años es un problema de las familias. Pero, cuando hablamos de problemas de las familias, tenemos que remitirnos a los estudios que hay en distintos espacios del Feminismo, de la Sociología y de la Antropología, que hoy cuestionan la maternidad como algo instintivo, como algo natural de las mujeres. Esa idea de que el niño tenga que ser cuidado cariñosamente por las mujeres es una imposición cultural de los últimos siglos, no una tradición de la humanidad toda. Hay que revertir aquello de que el niño es preocupación de la familia en el ámbito privado y del Estado en el ámbito público.

Lo que allí anunciaba el ministro es que no cree en que el niño es asunto de todos, por eso nuestras preocupaciones no vienen atadas a presunciones de análisis de tipo intelectual, sino a enunciados concretos. Nosotros hoy tenemos un dato del año 2013 que dice que casi el 30% de los hogares argentinos

Nos preocupa especialmente que en el último tiempo se hable de Primera Infancia desde un lugar que repone la idea de la centralidad del lugar de la familia. Hay que reponer la idea de que la ciudad de Buenos Aires tiene una composición reciente que indica que la educación es un derecho desde los 45 días, eso hace que el Ministerio de Educación de la ciudad obtenga una alta tasa de matrícula, sin cubrir el sector de la Educación Inicial.

tienen niños entre 0 y 8 años, y de ese porcentaje tan alto tenemos que considerar que la mayoría de los niños son los que engrosan la tasa de pobres de la Argentina.

Los medios de comunicación y las políticas públicas repiten los resultados del Observatorio de la Universidad Católica Argentina (UCA), diciendo que los niños han entrado en la pobreza. Luego, viene una semana entera de agenda hablándonos de eso. Tenemos en contra una ausencia de discusión acerca de por qué esos niños son pobres, quiénes son los grandes grupos que hacen que esos niños vivan en condiciones de pobreza, eso no está dicho.

Así, nos remitimos a viejas prácticas ligadas a la caridad, a la beneficencia, a la filantropía, a que está bueno que la primera dama de Estados Unidos y la primera dama de Argentina se saquen una foto en un centro de desarrollo infantil. Es mucho más elegante eso que ir a una escuela infantil con buenos edificios o a una buena escuela primaria o a una buena escuela media, como tenemos en muchas en el país. Y cuando digo “buena”, me refiero a los buenos maestros que están laburando y poniendo otro mundo posible en la cabeza de los chicos.

Así, nos remitimos a viejas prácticas ligadas a la caridad, a la beneficencia, a la filantropía, a que está bueno que la primera dama de Estados Unidos y la primera dama de Argentina se saquen una foto en un centro de desarrollo infantil. Es mucho más elegante eso que ir a una escuela infantil con buenos edificios o a una buena escuela primaria o a una buena escuela media, como tenemos en muchas en el país. Y cuando digo “buena”, me refiero a los buenos maestros que están laburando y poniendo otro mundo posible en la cabeza de los chicos.

Todo esto se cofunde, se vuelve un discurso en los sectores de educación y en otros sectores, se diluyen las posibilidades de entender la necesidad de contar con leyes como esta, que no es la deseada −es la ley posible−, pero es la que en el mientras tanto nos hace caminar hacia otras cuestiones. Y por sobre todas las cosas, la mayor

preocupación es que no se está diciendo quién va a financiarla y cómo.

Si vamos a tener un programa nacional atado al financiamiento privado, tendremos una política pública de un Estado que se corre, tendremos montones de niños a la buena de Dios, niños que −como decía Juan Gelman−[16] son de carne y hueso, de pelo enrulado, de muchas preguntas, que se preocupan mucho por las cosas pequeñas, que se ríen fácilmente, niños que nos hacen recordar que "yo fui como él", niños de quienes tendríamos que decir "no serán como yo".

[16] Juan Gelman fue escritor, poeta y periodista argentino.

El reconocimiento a quienes vienen sosteniendo experiencias de educación comunitarias

Alicia Sánchez: Diputada provincial por la provincia de Buenos Aires. Se ha desempeñado en la creación y organización de distintos jardines comunitarios, entre ellos el jardín "Mis Amiguitos", "Barquito de Papel", "Mi Planta de Naranjo Lima" y el jardín maternal "Juana Azurduy". Ha participado en redes de jardines comunitarios.

Obviamente, en los 90 se multiplicaron los jardines comunitarios en todo el Conurbano. Esta es una experiencia básicamente del Conurbano bonaerense, aunque hay en otros lados, pero no en la misma cantidad, debido a que la provincia de Buenos Aires tiene 16 mil millones de habitantes, y la mayoría vive en el Conurbano.

Buenos días, muchas gracias a Adrián y a la Universidad de Quilmes por la invitación. A mí me toca hablar de la *Ley 14.628 de Jardines Comunitarios,*[17] de la cual soy autora. Pero antes de hablar de la Ley quisiera hacer un poquito de *historia de los Jardines Comunitarios*. Soy de La Matanza, soy coordinadora de Jardines Comunitarios, he trabajado mucho en los años 80 con compañeras de ahí. Estas experiencias surgen a principios de los 80 con la profundización del modelo neoliberal en América Latina.

En los barrios empezaron a crecer estas experiencias comunitarias por varios motivos: principalmente, porque al profundizarse el modelo neoliberal, los hombres quedaban sin trabajo, desanimados y deprimidos, las mujeres salían a trabajar y los chicos quedaban solos o al cuidado de hermanos más grandes. Entonces, las mujeres empezaron a organizarse, y algunos hombres también, en torno a las ollas populares, de donde generalmente surgieron los jardines comunitarios. No se organizaban fácilmente, fue un proceso que llevó tiempo, el grupo de mujeres tenía que estar dispuesto a cuidar hijos ajenos, a aprender y tener buen espíritu con los chicos. No era fácil, pero había muy buena predisposición porque las compañeras vivían una necesidad grande. Obviamente, en los 90 se multiplicaron los jardines comunitarios en todo el Conurbano.

Esta es una experiencia básicamente del Conurbano bonaerense, aunque hay en otros lados, pero no en la misma cantidad, debido a que la provincia de Buenos Aires tiene

[17] Ver Ley 1428: http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-14628.html

16 mil millones de habitantes, y la mayoría vive en el Conurbano.

Teniendo en cuenta que cada 10 años la población aumenta en 2 millones, tenemos problemáticas no solo en la educación en Primera Infancia del Nivel Inicial, sino también problemáticas estructurales de tierra –yo soy coautora de la Ley de Derecho al Hábitat–. Tenemos un conjunto de problemáticas que con los años se han ido incrementando en el Conurbano, y ha crecido la cantidad de jardines comunitarios.

Esta Ley la trabajé con todas las compañeras de las redes de jardines comunitarios de distintos distritos: La Matanza, Lomas de Zamora, Almirante Brown, Lanús, Moreno, etc. La fuimos trabajando aproximadamente durante 4 años, pero en el transcurso del trabajo en los jardines, las coordinadoras, que son las personas que gestionan, que salen a la calle –porque las demás se quedan en su puesto de batalla y lucha, que es el jardín–, fueron buscando cómo capacitarse y cómo capacitar a las compañeras, desde las cocineras hasta las que estaban al cuidado de los chicos.

Se empezó con fundaciones. A mediados de los 80, el Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social (CIPES) ayudó mucho en la capacitación. Después, con el tiempo, las compañeras fueron accediendo a otros espacios, consiguieron algunas capacitaciones esporádicas ofrecidas por el Estado, por Desarrollo Social, nunca por el sistema educativo. Fueron copiando la currícula de un jardín estatal y uno privado. Las madres iban sacando un poco de cada experiencia educativa

de la zona, e iban armando una propuesta de trabajo de Jardín.

Eso empezó con cuidado y mucho amor. Por eso, cuando fuimos elaborando la Ley, en lo que teníamos especial celo era en la impronta comunitaria. Obviamente lo que queríamos era un reconocimiento a las educadoras populares que impulsaron esto –y que con los años terminaron sabiendo mucho de educación–, como también a los compañeros y compañeras que trabajaban como auxiliares de estas experiencias educativas.

No fue fácil, fue complicado, tuvimos que afrontar el macartismo de parte de los medios corporativos de educación, que nos atacaron mucho. El sindicato de SUTEBA nos acompañó pero, obviamente, en silencio y con cautela; el resto de los sindicatos no, algunos se reservaban la opinión y otros directamente estaban en contra. Fue muy difícil. Nosotros, en el 2014 éramos el oficialismo, y aun así era complicado sacar la Ley que reconocía los derechos de los niños y niñas del Jardín Comunitario.

La ley estaba basada en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, en la Ley de Protección Integral de las Niñas, Niños y Adolescentes, nacional y provincial, y también estaba basada en la Ley Nacional de Educación y en la Ley Provincial. Tuvimos reuniones con la compañera Puiggrós –ella había dejado una puertita abierta cuando hizo la reforma en la provincia de Buenos Aires–, donde ella decía que las experticias comunitarias podían ser parte del Sistema Educativo. La fuimos a ver, hablamos con asesoras

de Puiggrós que nos orientaron, y seguimos trabajando. No fue fácil. Con las compañeras fuimos bregando mucho para conseguir el reconocimiento que todavía estamos esperando que se haga efectivo.

En el transcurso de esta lucha, 4 o 5 años atrás, las compañeras consiguieron una resolución de parte del Ministerio de Educación –la 65/11–, donde la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires otorgaba un reconocimiento a una o dos compañeras educadoras comunitarias de las instituciones que gestionaron.

Muchas organizaciones quedaron afuera, otras, por desconfianza, no querían perder la impronta comunitaria. En aquella resolución, 135 jardines se anotaron y así fueron haciendo un camino.

Eso nos sirvió de antecedente, de reconocimiento, y lo hicimos valer a la hora de trabajar el proyecto. La Ley habla del reconocimiento a las compañeras que vienen sosteniendo experiencias de educación comunitaria, con algún tipo de validación en el sistema educativo de los conocimientos adquiridos en la práctica. Esto también costó, nos hemos reunido con consejeros de Educación que nos ayudaron, porque había gente muy de derecha que decía que la educación es la formal y que la no formal no es educación, con eso nos atacaban por medio de los medios corporativos.

Esta ley trae un reconocimiento muy importante a las compañeras.

La Ley habla del reconocimiento a las compañeras que vienen sosteniendo experiencias de educación comunitaria, con algún tipo de validación en el sistema educativo de los conocimientos adquiridos en la práctica.

Tuvimos que hacer concesiones, no es la ley que hubiéramos querido, es la ley posible, es la ley perfectible. Por ejemplo: trabajamos en la reglamentación con la Dirección de Cultura y Educación –que puso un abogado– y varias funcionarias docentes, cuando ya estaba promulgada la ley.

Entonces, cuando fuimos gestionando, tuvimos que hacer algunas concesiones, por ejemplo: queremos que todos los jardines comunitarios entren en esta Ley, los de ahora, los que nazcan en el futuro, todos, pero nos dijeron que es imposible porque no alcanza el presupuesto, por lo cual debimos acotarnos a los 135 anotados en la resolución. Sobre eso, nos dijeron que se iría viendo qué hacer con los que se van incorporando, porque de lo contrario "podemos abrir las puertas del infierno". Algo así nos dijeron.

Todo se trabó con el presupuesto, pero logramos la ley que viene a traer el reconocimiento a las educadoras y educadores populares que trabajan en jardines comunitarios, como también al personal auxiliar. El gobierno anterior –nacional y popular–, nos puso el límite de cuántos jardines incorporar: "vamos a ir de a poco, ya tienen algunas educadoras reconocidas, veamos después". En los jardines comunitarios trabajan como docentes muchas chicas recién recibidas y algunas están trabajando hace 10 o 20 años. A partir de esta Ley van a poder tener el debido reconocimiento.

Una de las cosas importantes que dice la Ley es que los jardines

Todo se trabó con el presupuesto, pero logramos la ley que viene a traer el reconocimiento a las educadoras y educadores populares que trabajan en jardines comunitarios, como también al personal auxiliar. El gobierno anterior –nacional y popular–, nos puso el límite de cuántos jardines incorporar: "vamos a ir de a poco, ya tienen algunas educadoras reconocidas, veamos después". En los jardines comunitarios trabajan como docentes muchas chicas recién recibidas y algunas están trabajando hace 10 o 20 años. A partir de esta Ley van a poder tener el debido reconocimiento.

comunitarios tienen que elegir a las docentes. Si entramos al sistema educativo formal, perdemos esa facultad, las docentes tendrían que ir a concurso, y así el Estado mandaría a la docente que le pareciera. Ahí perdemos mucho.

Tuvimos que hacer algunas concesiones, pero igual es una ley revolucionaria, porque viene a dar reconocimientos, porque si nos ponían en la Dirección General de Presupuesto (DIGEPRES) −que es lo que nos propuso el gobierno anterior−, se hubiera usado solo la parte administrativa de DIGEPRES, pero seguiríamos teniendo la impronta comunitaria, la posibilidad de elegir los docentes. Pero en caso de juicio −por ejemplo− los costos serían a cargo del jardín, no del Estado. Y si pasamos al Estado perdemos todas las posibilidades de poder elegir a la docente, perdemos nuestra identidad.

Ahora estamos en la etapa de implementación de la Ley, con este nuevo gobierno que tiene una fuerte impronta neoliberal de achicamiento del Estado y complica la situación. Estamos en una mesa de negociación, porque hay que hacer una resolución para poner en práctica la Ley. Lo que no vamos a permitir −ayer las compañeras hicieron un congreso en La Matanza− es que la Ley se vulnere, porque ya están queriendo hacer trampas, están queriendo poner a las docentes comunitarias dentro del sistema de la Dirección de Educación Inicial, haciendo perder la potestad de poder elegirlas. Por eso, las compañeras están en estado de alerta y movilización en este momento.

La ley es muy buena, el personal de cocina y de limpieza se rige por la 10.430, ¿qué pasó con esta ley?: la gobernadora la suspendió por un año, porque no quiere empleados estatales, lo que quiere es barrer con todo. Estamos en esta instancia de peligro, pero vamos a seguir luchando para que se respete l*a Ley 14.628 de Jardines Comunitarios*, y se lleve adelante.

Universidad Nacional de Quilmes Posgrado
Especialización en Terapia Ocupacional y Comunitaria, Secretaría de Posgrado: http://www.unq.edu.ar/carreras/14-especialización-en-terapia-ocupacional-comunitaria.php

El futuro es hoy, primera infancia en Argentina

Gracias a Adrián Rozengardt y a la Universidad por la invitación, un placer compartir esta Jornada con las colegas. El primer punto que me gustaría remarcar es la primera pregunta respecto del tema de las *normas*. Yo creo que los ejemplos que contaron las colegas, y cosas que están en deuda sobre la media sanción de la diputada María del Carmen Bianchi[18] de otro proyecto sobre centros de Educación Inicial y Primera Infancia, intentan ser de avanzada y romper el *statu quo*. Por ende, creo que en esa familia de marcos normativos la política pública y la institucionalidad guardan un enorme potencial a interpelar.

Los claroscuros y las tensiones no escapan a los buenos entendedores y entendedoras de esta sala. La tensión que hay, por ejemplo, en los dos tipos de leyes: ¿hasta dónde entra el marco educativo a jugar más formalmente en los sindicatos docentes?, ¿hasta dónde se prioriza otro tipo de alternativas?, etc. Creo que es bueno, en líneas generales, el avance normativo, pero está claro que no hay, y es parte quizás del problema, una visión sistémica sobre cómo enfrentar la problemática de la Primera Infancia. Por ende, ¿cómo ese marco normativo confluye en una mirada más sistémica y no fragmentada?, que sería quizás parte del problema más que de la solución.

El segundo comentario que quiero hacer en referencia a lo que dijo la colega de OMEP (Organización Mundial para la Educación Prescolar) que planteaba poner la Infancia y el conflicto político en el centro del tema. Lo hizo con una breve referencia a Eduardo Bustelo.[19] Se

Fabián Repetto: Director de Planificación estratégica e investigador principal. Doctor de Investigación en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede México. Maestro en Gobiernos y Asuntos Públicos (FLACSO-México) y maestro en Administración Pública por la Universidad de Buenos Aires. Es licenciado en Ciencia Política por la UBA. Director en Planeamiento Estratégico en el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. Ha trabajado en diseños institucionales de políticas públicas y en programas de protección social.

[18] María del Carmen Bianchi fue diputada nacional en representación de la Ciudad de Buenos Aires. Entre otros proyectos, acompañó el de "Creación de la Política Federal de Cuidados para la Primera Infancia".

habló de la palabra *conflicto*, sobre todo en marcos de desigualdad, y a mí me parece que lo que la conversación trae a colación es poner la *política* en primer plano.

Una mirada *naif*, que seguramente no está presente en esta sala, podría tender a despolitizar, que, por supuesto, es una forma de hacer política. La cuestión de la niñez en esa idea que yo uso como metáfora, "todos queremos la felicidad de los niños", no es cierta. En todo caso tenemos visiones muy diferentes de lo que significa para cada uno de nosotros la felicidad de los niños. Eso pone la disputa de intereses en el centro, no solamente entre los buenos y los malos, aquí yo siento una mirada muy dicotómica, y seguramente hay muchos matices que no se suscriben a los buenos y malos –no neoliberales y neoliberales–, hay matices en el medio, como en la vida.

Pero me parece que sí es importante reconocer que si queremos empujar colectivamente –y ese colectivamente es muy genérico, a propósito– una agenda progresista –la palabra progresista también da para todo en materia de Primera Infancia–, es bueno colocar el conflicto en el centro de la escena, porque me parece que si no nos posicionamos desde ahí y nos quedamos en una mirada consensualista, es una forma de que no pase nada y se mantenga el statu quo. En esto, quizás por vicio de politólogo, enfatizo entonces la noción de conflicto.

Otro elemento es el concepto de *integralidad*. Tengo un chiste malo en el que la palabra integralidad da

Pero me parece que sí es importante reconocer que si queremos empujar colectivamente –y ese colectivamente es muy genérico, a propósito– una agenda progresista –la palabra progresista también da para todo en materia de Primera Infancia–, es bueno colocar el conflicto en el centro de la escena, porque me parece que si no nos posicionamos desde ahí y nos quedamos en una mirada consensualista, es una forma de que no pase nada y se mantenga el statu quo. En esto, quizás por vicio de politólogo, enfatizo entonces la noción de conflicto.

[19] Eduardo Bustelo Graffigna fue licenciado en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional de Cuyo. Fue magíster en Ciencia Política y Administración Pública por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y luego obtuvo el título de Master of Science en Política y Planificación Social en la London School of Economics and Political Science. Ha trabajado en temas relativos a indicadores sociales, evaluación de proyectos y política social. Fue el fundador y primer director de la Oficina de UNICEF en Argentina.

para todo, y cuando un concepto da para todo, sobre todo en un marco universitario de reflexión analítica, corremos el riego de que no sirva para nada. El ejemplo corto parte de pensar en que la Ley Nacional 26.061 −de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes− habla explícitamente de un sistema integral de protección. Yo vivo en la Paternal, un barrio que está lleno de talleres mecánicos. Cerca de mi casa hay un taller que dice "atención integral de la batería de su automóvil". Si uno anda en subte por Buenos Aires, encuentra una publicidad que dice "atención integral de su dentadura". Paseando alguna vez por Rosario, encontré un cartel muy vistoso que decía "venta integral de carnes", que no era más que una carnicería, pero tenía *sexapil* llamarla así. El chiste termina, en realidad es un dato de la realidad que me lleva a pensar que con el concepto de integralidad usado para pensar políticas públicas estamos en un problema.

Tanto Néstor López como Adrián Rozengardt −colegas a los que respeto enormemente− propusieron una perspectiva para pensar la *integralidad*: que la lógica de la integralidad sea en el marco de la familia, con el niño como sujeto de derechos. Mi sensación es que es más un "deber ser" que una práctica. Lo que tenemos es el serio problema de a qué llamamos *integralidad*.

Quiero hacer dos comentarios al respecto: primero que solemos tener en América Latina una mirada bastante naif de la integralidad: llegar todos juntos al mismo tiempo, al mismo lugar. Con Carolina Aulicino hicimos un trabajo bastante

interesante de mapeo de la oferta de programas nacionales para Primera Infancia. A finales de 2015, cuando hicimos el corte, se contaban por decenas las prestaciones estatales de distintos ministerios, pero eso no significaba absolutamente nada en términos de integralidad o de rutas críticas de ofertas educativas.

Tenemos muchos programas con la expresión "Primera Infancia", y pensamos que eso es integralidad, pero, por supuesto, eso está muy lejos de ser integralidad. El primer punto y el gran desafío es cómo construir una visión sistémica del problema, no poniéndole el nombre, sino entendiéndolo en las relaciones causales. Es una discusión técnica, pero sobre todo político-ideológica: ¿cuáles son los aspectos que están detrás de los problemas fundamentales que afectan a la Primera Infancia en la Argentina? Ahí, me parece, hay un punto crítico que no es meramente de diálogos disciplinarios y de saberes organizacionales, sino de política pura, en el sentido más clásico de la palabra.

Yo pienso la *integralidad* de una forma bifronte, y me parece que los debates legislativos ayudan a la conversación del lado de las intervenciones, de las políticas, de los programas, las prestaciones, las eventuales brechas −que ojalá se vayan acotando en el plano normativo− y las políticas públicas. En general, solemos tener una mirada que, para mi gusto, es incompleta: la integralidad como sinónimo de coordinación.

Creo que para que haya integralidad −ahora sí del lado de las políticas en un sentido genérico−, tienen que darse dos funciones críticas del aparato del Estado: una es la de coordinar las intervenciones múltiples, donde también la discusión de fondo es si nos limitamos sólo al tema de educación y prácticas más comunitarias o incorporamos salud y nutrición, licencia y dinero, toda la discusión no menor de cuál es el conjunto de prestaciones que realmente deberían activarse para enfrentar los problemas de la Primera Infancia y sus familias. Claramente el tema de la coordinación es una condición necesaria, pero no suficiente.

Creo que para que haya integralidad −ahora sí del lado de las políticas

en un sentido genérico−, tienen que darse dos funciones críticas del aparato del Estado: una es la de coordinar las intervenciones múltiples, donde también la discusión de fondo es si nos limitamos sólo al tema de educación y prácticas más comunitarias o incorporamos salud y nutrición, licencia y dinero, toda la discusión no menor de cuál es el conjunto de prestaciones que realmente deberían activarse para enfrentar los problemas de la Primera Infancia y sus familias. Claramente el tema de la coordinación es una condición necesaria, pero no suficiente.

La otra, que es la más compleja, es quién gobierna el tema de la Primera Infancia, porque en este tipo de cosas −la experiencia de América Latina está plagada de estas circunstancias−, cuando las cosas funcionan más o menos bien, todo el mundo está contento, pero cuando funcionan mal nadie se hace responsable. El punto crítico, lo que hay que resolver, es quién gobierna la Primera Infancia: ¿puede ser la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) en el marco de un país federal?, ¿puede ser la SENAF en un marco donde es clave lo que haga el Ministerio de Educación, el Ministerio de Salud, de Vivienda, de Trabajo? La respuesta que yo tengo es que no.

Eso me permite plantear, para ir avanzando en la discusión −que creo que es el espíritu de este tipo de conversaciones−, cómo hacemos política alrededor del tema de la Primera Infancia, cómo construimos coaliciones relativamente ganadoras para superar el *statu quo*.

La otra, que es la más compleja, es quién gobierna el tema de la Primera Infancia, porque en este tipo de cosas −la experiencia de América Latina está plagada de estas circunstancias−, cuando las cosas funcionan más o menos bien, todo el mundo está contento, pero cuando funcionan mal nadie se hace responsable. El punto crítico, lo que hay que resolver, es quién gobierna la Primera Infancia: ¿puede ser la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) en el marco de un país federal?, ¿puede ser la SENAF en un marco donde es clave lo que haga el Ministerio de Educación, el Ministerio de Salud, de Vivienda, de Trabajo? La respuesta que yo tengo es que no.

No es que en el 2015 encontrábamos un mundo perfecto para la Primera Infancia −con todo el respeto del mundo, hasta el 2015 teníamos claroscuros igual que ahora−, la pregunta es cómo empujamos una agenda progresista no retórica, porque para hablar estamos todos llamados, pero ¿qué entendemos por una política progresista con enfoque de derechos en materia de Primera Infancia?, ¿cuáles son sus componentes?, ¿qué debería hacer el Estado Nacional?, ¿qué debería hacer el actor provincial?, ¿qué deberían hacer los municipios?, ¿qué deberían hacer los actores no gubernamentales?, etcétera.

A partir de ahí, cómo construir −más allá de la retórica− una coalición potencialmente ganadora. Ahí me parece que la agenda legislativa y la de los ejecutivos son clave. Me parece que ahí tenemos todavía una mirada fragmentada y puramente crítica sobre el *statu quo*, pero me parece que no tenemos las condiciones, todavía, no solamente para la articulación política, sino política y social de cómo construimos una coalición que realmente empuje esta agenda, que por lo menos, en el discurso, todos estemos de acuerdo. Gracias.

PREGUNTAS DEL AUDITORIO

Javier Rodríguez: Me quedé pensando en esto último que planteaba Fabián, y un poco en las reflexiones anteriores, sobre la necesidad de repensar el rol de la sociedad civil. Creo que la sociedad civil ha intervenido muchas veces desde la oferta de servicios. Allí donde el Estado no ha llegado, la sociedad civil ha oficiado como reemplazante, poniendo en marcha una oferta de servicios. Creo que también es importante trabajar sobre la demanda y no solo sobre la oferta. La exigibilidad de derechos es un campo que desde la sociedad civil se puede trabajar, y creo que es un camino que tenemos que recorrer y que está poco transitado.

Asistente: Se habló mucho de la *integralidad* y de la *articulación*, y me parece que lo importante es señalar y reforzar que en esta integralidad es innegable la necesidad del componente educativo. El abordaje de la Educación y la atención de la Primera Infancia es indiscutible y no debiera estar puesto en duda o debate −eso de la pertinencia de la ecuación y la redundancia a futuro−, en el sentido en que es un abordaje sumamente ventajoso en cuanto a los derechos de los pibes y el acceso a la igualdad de todos los grupos etarios.

Y no por si redunda al mejor receptorio escolar o no, como a veces se pone en duda. Me parece interesante recalcar eso. El tema del gobierno me parece importante. Yo trabajaba con Eduardo Bustelo y, antes de morir, estaba muy preocupado con este tipo de cosas. Él venía pensando en términos de conformación de agencia, en términos de mejorar lo que habían

sido los primeros años que tenía el programa de articulación integral, una muy buena iniciativa, pero que nunca pudo obtener una efectiva y mejor visibilidad.

¿Cómo ven el hecho de que se pueda garantizar la transversalidad de abordajes de Primera Infancia en el gobierno? Después, me parece clave la iniciativa de Adrián y la Red que representa en la interconsulta de los actores que trabajan en Primera Infancia. Digo esto pensando en la calidad que plantea el Informe Mundial de 2016, de UNICEF, en el cual, leyendo el capítulo donde está el apartado específico que recomienda y valida la preponderancia y la importancia de la Primera Infancia, se encuentran fundamentos de orden fiscalista, lo cual resulta bastante incómodo −por no decir violento−, teniendo el sistema internacional desde UNESCO e infinidad de organismos la pertinencia de la educación, de la educación para la Primera Infancia. Incomoda que un instituto fiscalista, en términos de conveniencia, exprese su propio objetivo y nos venga a explicar que lo importante es la Primera Infancia.

Sería interesante apelar e interpelar a los redactores del Informe internacional de UNICEF. No digo copiarlo a Adrián, pero sí remontar las interlocuciones con los actores que efectivamente trabajan con la Primera Infancia. En este sentido celebro y rescato la iniciativa de esta charla.

Fabián Repetto: Dos comentarios al colega. Empiezo por el comentario que hiciste de *UNICEF*. Quiero usar tu *ping pong* con UNICEF para un

comentario mío que se remonta a mi conversación final con el tema de las coaliciones. Creo que uno, cuando se mete en estos temas, tiene la tentación jurista −en el mejor de los sentidos− de hacer la coalición con los buenos nada más, y yo creo que a veces hay que hacer la coalición con los malos, por lo menos desde un punto de vista táctico. Está claro que estamos convencidos, los que estamos en esta sala, de la Convención, la pregunta es ¿cómo convencer a los ministros de Economía de este mundo?

La pregunta es ¿cómo convencer a las corporaciones empresariales de este mundo? Por táctica no por convicción valórica. Insisto: no sé qué hizo UNICEF con ese informe, y no me interesa pero me interesa. Yo creo que cuando argumentamos, argumentamos párrafo uno, pero inmediatamente párrafo dos, o sea el enfoque de costo de oportunidad −los famosos 17 dólares que uno se ahorra−, porque apunta a construir una coalición de actores con los cuales uno no se va a comer un asado los domingos, pero a quienes necesita para garantizar una agenda progresista de la Primera Infancia.

El otro comentario es sobre la *agencia* que vos planteas. Lo he conversado históricamente con Eduardo, y creo que construir la figura de agencia o no, no importa tanto, depende la nomenclatura administrativa de cada país. Esto lo muestra América Latina con Dilma, con Pepe Mujica, con Bachelet en su primer gobierno −cito lo bueno−, con Santos en Colombia −cito lo malo−. Esto funciona bien cuando lo asume Presidencia, y para que funcione bien tenés que tener

la convergencia de tres grandes recursos de poder: el *poder político* −que todo el mundo sepa que el que está ahí es el presidente o presidenta−; la capacidad de involucrarse en la *asignación presupuestaria sectorial* −la madre de todas las batallas, claramente las experiencias muestran que eso es funcional cuando sos capaz de metértele en el tiempo cero al ministerio sectorial diciendo que el presupuesto no lo podés tocar porque va para esta población−; y los fierros *técnicos* más o menos sofisticados.

Creo que la convergencia de esos tres recursos no la puede hacer la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) del pasado, ni la SENAF del presente, ni la del futuro, y por eso me parece que la lucha política también es una lucha por la *institucionalidad*, sabiendo que es un punto de llegada, no de partida. Con esto me refiero a sistemas de sistemas de seguimiento, sistemas de formación, de modo tal que, por ejemplo, cuando el Presidente está sentado sea capaz de decirle al ministro de Educación: "vos no estás proveyendo el *stock* de maestros que necesita la expansión de la cobertura de Primera Infancia".

Asistente: Yo quiero referirme a la diputada Alicia Sánchez y la Ley de los Jardines Comunitarios. Me parece sumamente importante que se reconozca a los educadores populares, y más importante aún es que se elijan por perfil comunitario. Lo digo con conocimiento de causa, porque yo me jubilé como empleada de la Dirección de Escuelas −40 años en el Consejo Escolar− y vi mucha gente que está en registro

de títulos firmando cursos que la gente compra −porque compran cursos que dan puntaje−, entonces los educadores son elegidos por puntaje y no por vocación. Este año tenemos el Encuentro Nacional de Mujeres en Rosario, el año pasado, en Salta, fuimos 40 mil, creo que ahora vamos a ser 50 mil. Si de algo sirve juntar firmas, yo me ofrezco.

Mónica Fernández Pais: Antes de poder despedirnos para un nuevo comienzo, a mí me parecen interesantes dos cuestiones. Por un lado, me parece importante que la *Ley 27.064* se llegó a trabajar en tantos consensos que el año pasado la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) sacó una solicitada apoyándola y acompañando todo el desarrollo que traería en términos de educación para los más chicos. Lo traigo como para pensar en clave de los posibles amasados de una política pública con actores que son claves.

Por otro lado, me parece interesante lo que trae José relacionado a la *mirada desde afuera*. Sin ir más lejos, podemos ver el proyecto de ley de obligatoriedad de sala de 3 del Ejecutivo, que teniendo una Ley Nacional vigente sobre la que hay acuerdo parlamentario de su propia bancada, se basa en informes internacionales de organismos de financiamiento, desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) hasta el Banco Mundial. El Ejecutivo no dice lo que la Argentina viene tramitando.

A eso le sumo que, en términos de prácticas pedagógicas, esto va a

llegar, de alguna manera, al Jardín Comunitario. Primero se va a empezar por ahí. Lo que se está haciendo ahora es desconocer la historia rica que tiene la Educación Inicial argentina –como dijo antes Patricia–, que con montones de cuestiones a mejorar, igual tiene una historia y una tradición, concretamente en cuanto a sala de 3, de 4 y de 5. El Ejecutivo decidió desconocer la rica y vanguardista experiencia en los jardines maternales. En este momento se están trayendo modelos internacionales para abrir los famosos 3000 jardines, que en definitiva van a ser por decreto del Ejecutivo también, solo 200 por ahora. Pero en esos jardines no se va a hacer lo que las maestras jardineras argentinas venimos haciendo desde siempre, se van a aplicar los modelos venidos de los países aventajados.

Entonces, y pensando un poco en lo que se planteaba recién, la pregunta es ¿en qué medida nosotros podríamos habilitar el armado de un organismo, agencia u observatorio –como fue planteado en otro proyecto de ley– que dependa solo del Ejecutivo y encapsule la posibilidad de la injerencia de la comunidad? Es un riesgo, porque en espacios donde está abierta la discusión –por ejemplo en las direcciones provinciales de nivel, porque tenemos un sistema federal– directamente se la está desoyendo.

Entonces, lo que les está pasando ahora a quienes no están del todo conforme con alguna propuesta es que saben que van a tener atada la posibilidad de que abran la sala, que se acepte o no lo que el Ejecutivo está diciendo. Sofisticando un poco más la preocupación y dándole una

vuelta: es un momento para volver a conversar, para volver a pensar.

Pensar, no solo leyendo la bibliografía de los amigos, o la bibliografía que nos queda cómoda, sino leyendo sistemáticamente lo que nos es incómodo y lo que hasta ahora creíamos que no había que reponer. Pensar haciéndonos cargo de que acá, el avance en políticas educativas que vienen a achicar al Estado, mirando modelos que llegan de afuera, también vienen a destruir la memoria, la historia local que tenemos como Nación.

Habíamos logrado un nivel de adecuación a ciertas cuestiones argentinas que vienen desde la década del 60 para acá, con lo cual hay una buena trayectoria de trabajo hecho. Sin embargo, en este momento todo eso se desconoce absolutamente. Esa es la primera propuesta, aunque en el espacio de discusión se nos haya dicho en la cara “nosotros tenemos historia con los jardines, no venimos a innovar nada”, y al día siguiente sabíamos que estaban los de Finlandia, los de Inglaterra.

Además, en la línea de seguir insistiendo con mirar al individuo, nosotros veníamos trabajando con los niños pequeños en el fortalecimiento de los vínculos sociales y en el trabajo grupal, entre otras cosas. Pero los modelos que ahora vienen a proponer, ponen al niño encerrado en sí mismo, y eso viene atado a un montón de cuestiones ideológicas y políticas, que son nuestra primera preocupación, porque no es algo que está sucediendo solo en Argentina, es algo que está pasando en la

región. Entonces, no podemos leer la individualización de una manera preocupada solo por una cuestión de didáctica o de pedagogía, tenemos que leerla en un registro político.

Javier Rodríguez: Para cerrar este panel, así como se dijo en algún momento que la naturaleza está escrita en códigos matemáticos, estos temas están escritos en códigos políticos, y lo político tiene que ver con la construcción de poder. El desafío acá está vinculado a construir poder a favor de la Primera Infancia, sabiendo que ahí hay algunas variantes posibles de ciertas miradas.

Silvia Polinelli: Desde el equipo que formamos parte del Observatorio, junto con Adrián Rozengardt, queremos agradecerles que hayan venido. Este es el comienzo de algo nuevo −como dijeron hace un rato−, y la verdad es que estos paneles nos invitan a seguir luchando y a seguir abriendo puentes que en algún momento podremos cruzar. Me parece que ese es nuestro desafío. De parte de la Universidad Nacional de Quilmes y de nuestro Observatorio, les quiero agradecer y, desde ya, les digo que van a seguir siendo convocados para seguir pensando y debatiendo. Muchas gracias.

Especialización en Terapia Ocupacional y Comunitaria, Secretaría de Posgrado: http://www.unq.edu.ar/carreras/14-especialización-en-terapia-ocupacional-comunitaria.php

Especialización en Terapia Ocupacional Comunitaria
Secretaría de Posgrado
UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES