

La educación inicial en territorio bonaerense: entre el derecho, la obligatoriedad y la desigualdad de la oferta



Mariel Karolinski
Universidad de Buenos Aires

Fecha de recepción: 2 de octubre de 2020.
Fecha de aceptación: 2 de diciembre de 2020.

Resumen

El artículo pretende problematizar las desigualdades en el ejercicio del derecho a la educación inicial en la Provincia de Buenos Aires considerando las transformaciones normativas y en las orientaciones de política, las características de la oferta y un conjunto de datos cuantitativos sobre cobertura y matrícula. Estas discusiones constituyen los primeros hallazgos de una investigación doctoral en curso que propone analizar las políticas destinadas a intervenir sobre las desigualdades sociales y educativas que impactan en la escolarización inicial en territorios vulnerados del conurbano bonaerense desde la extensión de la obligatoriedad del nivel en 2007. El corpus empírico reúne bases legales y documentos oficiales nacionales y provinciales, fuentes estadísticas de las carteras educativas y sociales de ambos niveles de gobierno, e informes y datos de observatorios de universidades y de organismos especializados en la temática. Se mostrará que, pese a los avances normativos, la expansión diferencial de la oferta y la cobertura, y la fragmentación de los servicios, permiten alertar sobre procesos de inclusión desigual y de exclusión persistente que afectan el goce efectivo del derecho a la educación en la primera infancia y que inciden en la reproducción de desigualdades sociales y de género, en especial, en los territorios más postergados.

Palabras clave: nivel inicial, derecho a la educación, obligatoriedad escolar, desigualdades, primera infancia.

Early childhood education in Buenos Aires territory: between the law, the obligation and the inequalities

Abstract

The article tries to problematize the inequalities in the exercise of the right to early childhood education in the Province of Buenos Aires, considering the normative transformations and in the policy orientations, the characteristics of the offer and a set of quantitative data on coverage and enrollment. These discussions constitute the first findings of an ongoing doctoral research that proposes to analyze policies aimed at intervening on social and educational inequalities that impact early childhood

education in vulnerable territories of the province of Buenos Aires since the extension of the compulsory school in 2007. The empirical corpus gathers legal bases and official national and provincial documents; statistical sources of the educational and social administration of both levels of government; and reports and data from university observatories and specialized organizations on the subject. We will show that, despite regulatory advances, the differential expansion of supply and coverage, as well as the fragmentation of services, allow us to warn about processes of unequal inclusion and persistent exclusion that affect the effective enjoyment of the right to initial education and that affect the reproduction of social and gender inequalities, especially in the most neglected territories.

Keywords: early childhood education, right to education, compulsory school, inequalities, early childhood.

Introducción

Tanto la investigación educativa como las agendas de política y los marcos normativos internacionales, regionales y locales sancionados en las últimas décadas muestran un amplio consenso sobre la importancia de la escolarización temprana para el desarrollo infantil, para la trayectoria escolar futura (Diker, 2002; Malajovich, 2006; Bottinelli, 2016) y para la consolidación de experiencias de ciudadanía plena desde el inicio de la vida (Redondo, 2012). Asimismo, existe vasta evidencia y acuerdo respecto de la inscripción del nivel inicial en la “organización social y política del cuidado infantil” (Faur, 2014) y sobre la incidencia de las políticas sociales y educativas en la articulación entre el cuidado familiar, el trabajo productivo y las relaciones de género (Marzonetto y Rodríguez Enríquez, 2017).

En esta línea, podemos leer el conjunto de leyes aprobadas a partir del nuevo siglo que reconocen a los/as niños/as y adolescentes como sujetos de derecho (Ley Nacional N° 26.061/2005) y que evidencian la importancia progresiva que la educación de la primera infancia¹ ha ido adquiriendo como problema de política social y educativa. En este sentido, la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/2006 que define a la educación inicial como una unidad pedagógica desde los 45 días a los 5 años, extiende la obligatoriedad a la sala de 4 (Ley modificatoria LEN N° 27.045/2014) y promueve la universalización de la sala de 3, priorizando la atención de los sectores menos favorecidos.² Asimismo, cabe mencionar la Ley de Promoción y Regulación de los Centros de Desarrollo Infantil (N° 26.233/2007), la Ley de Regulación y Supervisión de Instituciones de Educación no Incluidas en la Enseñanza Oficial (N° 27.064/2015) —cuya reglamentación aún está pendiente—, así como las diversas normas nacionales y jurisdiccionales por medio de las cuales se ha avanzado en la oficialización de experiencias educativas comunitarias para esta franja etaria (Karolinski, 2015). Estas leyes explicitan la responsabilidad estatal por el desarrollo de políticas públicas que garanticen el derecho a la educación de las infancias, sea a través de la oferta del nivel inicial como de la regulación del complejo y heterogéneo universo de opciones institucionales existente por fuera del sistema escolar en aras de promover condiciones de igualdad. Y esto se verifica sobre todo, frente al establecimiento de la Asignación

¹ Aunque existen diversas concepciones sobre el período etario que abarca la primera infancia (que para los organismos internacionales alcanza hasta los 8 años), en este trabajo se tomó el que corresponde al nivel inicial del sistema educativo argentino (45 días a 5 años).

² Esta cuestión ya había sido prevista en la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075/2005 que establece como uno de sus objetivos prioritarios “incluir en el nivel inicial al cien por ciento de la población de cinco años de edad y asegurar la incorporación creciente de los niños y niñas de tres y cuatro años, priorizando los sectores sociales más desfavorecidos” (Art. 2°, Inc. A).

Universal por Hijo (AUH, Decreto N° 1602/2009) cuyo aporte monetario está sujeto al cumplimiento de la escolaridad obligatoria; y en escenarios sociales de profunda vulnerabilidad social que impactan especialmente en las trayectorias vitales y escolares de niños/as y adolescentes.

Los avances legales señalados se complementan con una expansión considerable de la oferta del nivel inicial, en especial a través del aumento de secciones en las salas de 3 y 4 años y de la diversificación de las modalidades institucionales de atención educativa —escuelas infantiles, jardines nucleados, extensiones en horarios vespertinos, secciones rurales de matrícula mínima, jardines maternos, entre otras—; y con un crecimiento progresivo de la matrícula (Bottinelli, 2016). Sin embargo, y dada la deuda histórica del nivel, la misma resulta insuficiente, en especial, en las zonas más postergadas y en las salas no obligatorias —fundamentalmente, como veremos, en las que corresponden al jardín maternal—, al tiempo que persisten las desigualdades entre jurisdicciones y aún entre regiones dentro de la misma jurisdicción, tanto en lo que refiere a las oportunidades de acceso como al tipo de servicios disponibles según las características del contexto (Ferro *et al.*, 2010; Redondo, 2015), en el marco de escenarios territoriales heterogéneos y también desiguales (Steinberg, 2015).

En este artículo, entonces, proponemos problematizar las desigualdades en el ejercicio del derecho a la educación inicial en la Provincia de Buenos Aires³ considerando las transformaciones normativas y en las orientaciones de política, las características de la oferta y un conjunto de datos cuantitativos sobre la cobertura y la matrícula.

Asumimos una perspectiva multidimensional sobre las desigualdades según las distintas esferas del bienestar y la jerarquía que existe entre ellas (Kessler, 2010), y un enfoque teórico-político-epistemológico interseccional que pretende visibilizar la superposición de posiciones de privilegio y desventaja en las que se ubican los sujetos en determinado contexto sociohistórico de acuerdo con sus diversos clivajes identitarios (clase, género, raza, nacionalidad, lugar de residencia, etc.) (Viveros Vigoya, 2016). En el problema que nos ocupa, se trata de identificar, por un lado, las diferentes facetas de la desigualdad en el ejercicio del derecho a la educación inicial; y, por el otro, sus condiciones socioeconómicas, políticas y culturales de producción, así como los efectos que estas desigualdades educativas tienen en el goce de otros derechos.

Las discusiones aquí vertidas son parte de los primeros hallazgos de una investigación doctoral en curso⁴ que propone analizar las políticas orientadas a intervenir sobre las desigualdades sociales y educativas que impactan en la escolarización inicial en territorios vulnerados del conurbano bonaerense a partir de la extensión de la obligatoriedad del nivel en 2007. Dado el estado de avance del estudio, aquí centraremos la mirada en la situación provincial en general, en el marco de las orientaciones político-normativas y las tendencias nacionales; y haremos referencias a ciertos datos del conurbano que permiten echar luz y abrir interrogantes sobre procesos que serán profundizados en el transcurso de la investigación.

3 La Provincia de Buenos Aires resulta un ámbito fértil para la investigación en tanto analizador de las desigualdades sociales y educativas por su importancia demográfica y el peso relativo del sistema: según el Censo 2010, concentra el 37,5% de la población del país —15.625.084 habitantes—, el 10% de los cuales son niños/as de 0 a 5 años; de acuerdo con los datos del Relevamiento Anual del MEN de 2018, reúne el 37,3% de la matrícula total del sistema y el 41% de la que corresponde al nivel inicial —752.796 alumnos/as—. Además, se trata de un campo muy interesante por los avances normativos respecto de los derechos de la niñez —como veremos en el apartado siguiente— y por la configuración histórica de una trama de organización territorial desde la cual se han creado experiencias comunitarias de atención a la primera infancia que, en algunos casos, han sido incorporadas al sistema (Karolinski, 2015).

4 Proyecto de investigación “Políticas públicas, desigualdades y derecho a la educación de la primera infancia a partir de la extensión de la obligatoriedad escolar. Un estudio en territorios vulnerados del conurbano bonaerense” desarrollado con el apoyo de una Beca UBACyT de Culminación de Doctorado (2019-2021), en el marco del Proyecto “Políticas públicas y derecho a la educación en la Argentina del siglo XXI. Análisis sobre las trayectorias de las políticas educativas en un país federal”, dirigido por Myriam Feldfeber y Nora Gluz, programación científica 2018/2020, con sede en el IICE-UBA.

El corpus empírico está constituido por bases legales y documentos oficiales nacionales y provinciales, fuentes estadísticas de las carteras educativas y sociales de los respectivos niveles de gobierno e informes y datos provenientes de observatorios de universidades y de organismos especializados en la temática.

El artículo está organizado del siguiente modo: en primer lugar, presentamos una breve sistematización de las transformaciones normativas ocurridas en las primeras décadas del siglo XXI que reconocen el derecho a la educación infantil, con referencia al discurso político-educativo oficial en el que las mismas se inscriben. Luego, compartimos una caracterización de los circuitos institucionales que existen para la educación inicial en la Argentina y las particularidades que estos adquieren en la Provincia de Buenos Aires. A continuación, analizamos ciertos datos de cobertura y de matrícula para mostrar los avances y los problemas aún pendientes, con especial foco en el territorio bonaerense. Cerramos el trabajo abriendo una serie de interrogantes que nos permitan pensar qué políticas resultan necesarias para intervenir sobre las múltiples dimensiones de la desigualdad educativa en la primera infancia, así como sobre el impacto que esta tiene en la reproducción de las desigualdades en otras esferas del bienestar.

Nuevas leyes, ¿más derechos?

Desde comienzos del siglo XXI, asistimos a la aprobación de un conjunto de leyes que reconocen el derecho a la educación de la primera infancia y la responsabilidad estatal por garantizarlo, en sus diferentes niveles de gobierno. Esta normativa se inscribe tanto en las agendas de gobierno político-educativas de la región como en la de los organismos internacionales a partir de la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) en la ONU en 1989.

La CDN —ratificada por la Argentina en 1990 e incorporada a la Constitución Nacional en 1994— otorga prioridad a la primera infancia y avanza en la definición de un paradigma diferente para las políticas orientadas a esta población con pretensión de reconfigurar las estrategias de intervención. Se trata del pasaje de un modelo tutelar a otro basado en la protección de derechos, y de un trabajo político sectorial a un sistema integral y transversal.⁵ En nuestro país, la aprobación de la Ley Nacional de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061 en 2005 materializa estos desplazamientos reconociendo a los/as niños/as y adolescentes como sujetos de derecho y al interés superior del niño como principio rector. El derecho a la educación pública y gratuita figura como uno de los derechos allí consagrados (Art. 15°).

En lo que atañe específicamente al nivel inicial, las agendas de gobierno regionales muestran una tendencia a su completa incorporación en la estructura de los sistemas educativos y a la ampliación de la cobertura, a partir de la obligatoriedad de sus años superiores (Itzcovich, 2013). En la Argentina, la LEN reconoce la unidad pedagógica del nivel, que abarca a los/as niños/as desde los 45 días hasta los cinco 5 años de edad inclusive (Art. 18°).⁶ A la vez, concibe la responsabilidad estatal por garantizar la

⁵ Como plantea Carli (2001), el cambio más sustantivo que trajo aparejada la aprobación de la CDN a partir del establecimiento de la “doctrina de la protección integral de los derechos de la infancia” en oposición a la “doctrina de la situación irregular”, es el reconocimiento del niño como sujeto de derecho. Este nuevo estatus supone: a) el pasaje del *menor* sin derechos reconocidos ni enunciados, al *niño* portador de los mismos; b) el reconocimiento de derechos universales (para todos los niños del mundo), con cierta equivalencia respecto de los derechos humanos de los adultos; y c) el reconocimiento de derechos específicos para la niñez, que reciben una normativa especial.

⁶ Este punto representa un avance respecto de la Ley Federal de Educación N° 24.195/1993 que definía que el nivel inicial comenzaba con el Jardín de Infantes a los 3 años y que las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires podían establecer Jardines Maternales para niños/as menores de 3 años solo en caso de necesidad, y dar apoyo a instituciones de la comunidad para que fueran estas las que brindaran apoyo a las familias que lo requirieran (Art. 10°).

obligatoriedad desde los 4 años (modificatoria LEN N° 27.045/2014⁷) y universalizar la sala de 3 (Art. 19°), priorizando la atención de los sectores más desfavorecidos. Asimismo, a fin de asegurar el cumplimiento del tramo obligatorio, habilita el desarrollo de “alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales”.

La Provincia de Buenos Aires, por su parte, también avanzó en la aprobación en 2005 de su Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, N° 13.298 y, en 2007, de la Ley de Educación Provincial N° 13.688 que, anticipando lo que recién se establecería a nivel nacional en 2014, extiende la obligatoriedad escolar a la sala de 4 (Arts. 16°, 20° y 24°),⁸ promueve la universalización del nivel inicial, asumiendo la responsabilidad estatal indelegable por asegurar la provisión de la oferta necesaria y regular “el funcionamiento de todas aquellas instituciones educativas que atienden a la Primera Infancia en territorio bonaerense, garantizando la igualdad de oportunidades para los niños que allí concurren” (Art. 26°). En esta línea, es posible leer también la aprobación de una serie de regulaciones que avanzaron en la oficialización de los jardines comunitarios dentro del sistema educativo provincial (Res. DGCyE N° 65/2011; Ley N° 79.413/2014) (Karolinski, 2015).

Estos cambios normativos se comprenden en el marco de un discurso político-educativo oficial que, tanto a nivel nacional como en la Provincia de Buenos Aires desde gobiernos kirchneristas⁹ (2003-2015), asume la “inclusión escolar con calidad” como eje vertebrador de sus acciones, y que define entre sus prioridades para la educación inicial la ampliación de la cobertura y la mejora de los aprendizajes, garantizando la igualdad de oportunidades entre los niños de diversos sectores sociales (Res. CFE N° 79/2009 y Res. CFE N° 188/2012).¹⁰ Aunque —como ya dijimos— los desafíos vinculados a la cobertura ya habían sido definidos como objetivos de la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 aprobada en 2005, el establecimiento de la AUH en 2009, cuya percepción está condicionada al cumplimiento de la escolaridad obligatoria,¹¹ los refuerza.

Ahora bien, desde esta preocupación por la inclusión y por la protección de los derechos de las infancias, y en un contexto signado por la insuficiencia de la oferta estatal y por la proliferación de iniciativas comunitarias de cuidado, crianza y educación para este sector, cabe considerar también la aprobación en 2007 de Ley de Promoción y Regulación de los Centros de Desarrollo Infantil (N° 26.233), gubernamentales o no gubernamentales, destinados a la “atención integral de niños y niñas de hasta 4 años

7 El CFE a través de la Res. N° 233/2014 apoya la decisión de extender la obligatoriedad del nivel y el compromiso de universalizar la sala de 3 basado en criterios de “justicia social y de calidad educativa”, profundizando “las políticas que se vienen desarrollando tendientes a garantizar el cumplimiento del derecho a la educación” en el país y “fortaleciendo la unidad pedagógica” del nivel. Asimismo, apoya la creación de un “Fondo de Infraestructura” a cargo del MEN “para la construcción y equipamiento de los espacios necesarios para cumplir los objetivos planteados”.

8 Cabe recuperar aquí el antecedente histórico en términos de extensión de la obligatoriedad que supuso la aprobación en 1946 de la Ley N° 5.096 de Creación de los Jardines de Infantes a cargo de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, impulsada por el diputado Jorge Simini, que estipulaba en su Art. 2° que “La educación preescolar se impartirá en establecimientos comunes, adecuados a su fin, a párvulos de ambos sexos desde los tres hasta los cinco años, inclusive, y será gratuita y obligatoria”. En 1951, esta Ley fue derogada y reemplazada por la Ley 5.650 y el jardín de infantes pasó a tener el carácter de optativo.

9 Este neologismo refiere tanto a la gestión gubernamental argentina desde 2003 a 2015, como al heterogéneo conjunto de ideas y sectores políticos identificados con el presidente Néstor Kirchner (2003-2007) y con su esposa y sucesora Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015) (Sidicaro, 2011). En la Provincia de Buenos Aires, también hubo sucesión de gobiernos del mismo signo político (Felipe Solá 2003-2007 y Daniel Scioli 2007-2011 y 2011-2015).

10 Para la Provincia de Buenos Aires, ver los Planes Educativos de la DGCyE 2004-2007 y 2008-2011.

11 Como mostramos en trabajos previos (Gluz et al., 2014; Karolinski, 2015), este proceso se materializó a través del otorgamiento de un número de CUE (Clave Única de Establecimiento) especial a cada jardín, el cual permite a las madres y a los padres certificar la escolarización de sus hijos/as, así como el despliegue de diversas estrategias para institucionalizar la solicitud de vacantes por parte de las familias cuando el sistema se viera saturado, hasta que las mismas pudieran ser garantizadas.

de edad”¹² que favorezcan la promoción y protección de sus derechos, como parte de las estrategias implementadas desde el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación a través de la SENAF, en pos de “contener a quienes no acceden a los servicios ofrecidos por el sistema educativo, y regular una modalidad preexistente de intervención de la comunidad” (Faur, 2014: 132). Esta normativa podría considerarse en consonancia con lo previsto en la LEN, en su Art. 22°, que como parte de las acciones que corresponden al nivel inicial, promueve el desarrollo de “estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social, salud y educación, en el ámbito de la educación no formal, para atender integralmente a los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales”.

Por último, debemos mencionar también la sanción en diciembre de 2014 de la Ley de Regulación y Supervisión de Instituciones de Educación no Incluidas en la Enseñanza Oficial N°27.064,¹³ que avanza en términos de regulación y supervisión pedagógica sobre las múltiples formas de educación y cuidado de la primera infancia que dependen de diferentes organismos estatales (Desarrollo Social, Salud, etc.), como el caso de los CDI mencionados en el párrafo anterior; o de organizaciones cooperativas, comunitarias, sindicatos, entidades con y sin fines de lucro, universidades y otras similares. Se trata de una norma que promueve la mirada educativa desde los objetivos específicos definidos para el nivel inicial para todas aquellas experiencias que atienden a la misma población, y estimula la incorporación al sistema oficial de las que atiendan a niños/as dentro del tramo obligatorio (4 y 5) que deberán seguir el diseño curricular y estar a cargo de docentes titulados/as. Sin embargo, a la fecha, la Ley no ha sido reglamentada, por lo que siguen existiendo fuertes brechas en la calidad pedagógica de las propuestas entre la oferta educativa del nivel inicial y aquellas que brinda el universo de instituciones que atienden a niños/as que no acceden a un vacante en el sistema, sobre todo en el tramo que corresponde al jardín maternal, cuestión sobre la que avanzaremos en el apartado siguiente.

El universo de instituciones de educación inicial

Avanzar en una caracterización de las instituciones de educación inicial en nuestro país resulta una tarea compleja, en la medida que supone considerar múltiples fuentes de información estadística y cualitativa que involucran a las áreas de Educación y de Desarrollo Social de los diferentes niveles de gobierno, así como estudios realizados por organismos nacionales e internacionales de referencia.¹⁴ Pese a las limitaciones de los datos disponibles, las investigaciones realizadas y los testimonios de quienes trabajan y/o tienen alguna participación en el sector, permiten afirmar que en nuestro país esta oferta es escasa, heterogénea, desigual y está fragmentada (Boronat Pont *et al.*, 2020).

De manera esquemática, podemos decir que existen dos grandes circuitos institucionales bien diferenciados entre sí,¹⁵ junto con alternativas domésticas y comunitarias más informales. Por una parte, están las instituciones de nivel inicial del sistema educativo de gestión estatal o privada que en su mayoría están descentralizadas en los ministerios

¹² Entendemos que este límite etario se explica porque a nivel nacional recién en 2014 se incorpora la sala de 4 dentro de la escolaridad obligatoria.

¹³ Se trata de una ley impulsada por la entonces diputada Adriana Puiggrós, quien fuera Directora General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2005-2007) y Secretaria de Educación del MEN (2020).

¹⁴ Unicef, CIPPEC, el Observatorio Educativo de la UNIPE (Universidad Pedagógica Nacional), por nombrar a los más relevantes.

¹⁵ A estos circuitos habría que añadir también a los jardines privados no incorporados a la enseñanza oficial, instituciones sobre las cuales carecemos de información pública por la falta de reglamentación y supervisión —de allí el objeto de la Ley N° 27.064/2015 señalada en el apartado previo—, pero que sabemos hacen parte del universo de la oferta para esta franja etaria.

de educación provinciales¹⁶ y que incluyen el jardín maternal (45 días a 2 años) y el jardín de infantes (3 a 5 años). Estas instituciones pueden adoptar formatos diversos de acuerdo con las edades de los/as niños/as que atienden; la disponibilidad o no de equipo directivo; la organización de las secciones (independientes o múltiples) y el turno en el que funcionan (jornada simple, extendida, completa o especial); así como denominaciones diferentes según la normativa vigente en cada jurisdicción. En todos los casos, los proyectos pedagógicos se ajustan a los lineamientos curriculares oficiales y los/as niños/as están a cargo de docentes tituladas/os.¹⁷

Por otra parte, identificamos los numerosos y diversos espacios que se inscriben en programas sociales o socioeducativos de los gobiernos nacional, provinciales y/o municipales; y aquellos que se autogestionan desde organizaciones sociocomunitarias territoriales, iglesias, ONG, gremios, entidades privadas y/o cooperativas sin articulación con dependencia estatal alguna. Se trata de propuestas que asumen distintos nombres, están sometidas a diversas regulaciones en función de su grado de formalidad y de las áreas y niveles de gobierno de los que dependen y/o con los que articulan; presentan múltiples formas de organización de los tiempos y los espacios; de conformación de los equipos; de condiciones físicas y de infraestructura (Malajovich, 2006; Kaufmann y Loyola, 2017; Redondo, 2017).

En lo que respecta a los servicios que se inscriben en el marco de los programas sociales, el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación a través de la Subsecretaría de Primera Infancia, cuenta con el Plan Nacional Primera Infancia (Decreto N° 574/2016, Res. SENAF N° 530/2016) que, entre otras iniciativas destinadas a “garantizar el derecho a vivir una infancia plena”, se ocupa de la promoción y regulación de los Espacios de Primera Infancia (EPI) destinados a niños/as de 45 días a 4 años de edad. El objetivo del Plan es “Promover y fortalecer espacios de cuidado y abordaje integral de niñas y niños en su primera infancia, que garanticen una adecuada y saludable nutrición, así como la estimulación temprana y promoción de la salud” y, específicamente, fortalecer los EPI y los Centros de Prevención de la desnutrición infantil ya existentes, así como “las capacidades de crianza de las Familias en situación de vulnerabilidad (...) a través de la formación de personas, instituciones provinciales, locales y redes comunitarias”. En particular, los EPI están definidos como “espacios de cuidado y abordaje integral de niñas/os en su primera infancia” a través de los cuales se brinda asistencia nutricional, actividades de prevención y promoción de la salud, de estimulación temprana y psicomotricidad, así como talleres y actividades de formación para familias, niños/as y agentes de referencia para ellos/as. La gestión puede estar a cargo de la provincia, de un municipio, de una organización social o ser de gestión asociada entre distintos niveles de gobierno y/o organizaciones. Para su funcionamiento, quien esté a cargo de la gestión recibe un subsidio inicial único para garantizar infraestructura adecuada, y luego un aporte mensual por cada niño/a asistente que, según los valores a 2018 era de \$ 500 para las entidades de gobierno conveniadas y ascendía a \$ 1.200 para las OSC (SIEMPRO, 2018).

No obstante, cabe advertir que estos espacios aparecen como la redefinición de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), un variopinto conjunto de instituciones públicas-estatales y otras propiamente comunitarias (asociaciones civiles, fundaciones, ONG, entidades religiosas, mutuales, cooperativas) dedicadas al cuidado, la crianza y la educación de la primera infancia en territorios vulnerados del país que, a partir de la

¹⁶ Existen también jardines de gestión cooperativa o social, pero el panorama jurisdiccional al respecto es tan variopinto que resulta difícil integrarlos en una clasificación taxativa.

¹⁷ Aquí cabe advertir el caso de algunos jardines comunitarios que, como veremos en la Provincia de Buenos Aires, han sido incorporados como oferta del sistema dentro del nivel inicial, pero con ciertas particularidades en relación con el equipo docente y el proyecto pedagógico en función de lo que establece la normativa específica. Para más información sobre este proceso, ver Karolinski (2015).

aprobación de la Ley Nacional N°26.233/2007, pasan a contar con regulación oficial, en el marco de la política de protección de derechos profundizada con la aprobación de la Ley Nacional N° 26.061 (2005). En efecto, a través de la SENAF, se ha trabajado desde entonces en la visibilización y fortalecimiento de estas experiencias, para lo cual se avanzó en la creación de un Registro Nacional de Espacios de Primera Infancia (RENEPI); la capacitación del personal vía convenio con Universidades Nacionales; y el financiamiento de proyectos que incluía infraestructura, seguridad y equipamiento; no así los sueldos de los/as trabajadores/as. Si bien la gestión de las instituciones se realiza a través de los municipios, se creó la Comisión de Promoción y Asistencia de los CDI comunitarios (COCEDIC) con rango de Subsecretaría dentro de la SENAF, desde la cual se elaboraron los “Estándares de inclusión” publicados en 2015: un conjunto de dimensiones —calidad, cobertura, fortaleza institucional y políticas públicas— e indicadores que servirán como “metas de cumplimiento progresivo”, “niveles de prestaciones que deben ser garantizados en primer lugar, a partir de la intervención de los distintos niveles de Estado y, corresponsablemente, por las mismas instituciones”, de modo tal de generar condiciones de equidad en el acceso, el desarrollo y crecimiento para todos/as los/as niños/as. Siguiendo los principios rectores que establece la Ley en su Art. 4°, el objetivo era construir ciertos parámetros comunes como base para la planificación de políticas que permitieran fortalecer estas experiencias, identificando las brechas existentes y los recursos faltantes.

Ahora bien, pese a la aprobación de los “Estándares de inclusión” que permitieran traccionar las propuestas hacia condiciones de mayor equidad, lo que aparece como “dato duro” es la fragmentación y la desigualdad (Rozengardt, s./f). Si el denominador común es que están localizados en barriadas populares, impulsados y/o gestionados en su mayoría por mujeres y destinados casi en su totalidad a niños/as del primer quintil de ingresos, el personal —su capacitación, modalidad de contratación— y los recursos materiales y simbólicos con los que cuentan, el grado de formalidad que alcanzan y hasta la propia sostenibilidad en el tiempo dependen del tipo de vínculo que tienen con los distintos sectores del Estado en sus diferentes niveles de gobierno y con otras entidades del territorio, y de las normas que los regulan que resultan bien disímiles en las diversas jurisdicciones y municipios en que estos espacios funcionan. Estas condiciones están estrechamente relacionadas con las desigualdades en la cobertura, el financiamiento del que disponen y la calidad de la oferta, considerando aquí cuestiones vinculares/afectivas, la relevancia de los aprendizajes que se promueven, la integralidad y pertinencia cultural del proyecto según las características de los grupos familiares y el contexto social, la cantidad de adultos/as por niño/a y su formación, la infraestructura y servicios con los que cuentan, entre otros aspectos (Rozengardt, 2017).

En la Provincia de Buenos Aires, además de las instituciones del sistema escolar, existen otras opciones educativas para la primera infancia que abarcan desde iniciativas municipales, otras gestionadas a nivel local, pero a través de líneas de acción y fondos nacionales como los CDI/EPI que acabamos de describir, y provinciales como las Unidades de Desarrollo Infantil-UDI, que constituyen una línea histórica del Ministerio de Desarrollo Social. Para los/as más pequeños/as, las UDI tienen la modalidad de “jardines maternos comunitarios” —aunque reciben niños/as de hasta 5 años—, a cargo de “mamá cuidadoras” —tal el nombre con el que el programa las define—, promotoras sociocomunitarias capacitadas y/o personal docente. Nacido como programa alimentario en la década de 1980, hoy esta oferta está orientada al fortalecimiento familiar en su rol de crianza y educación y a garantizar la atención integral de niños/as a través de actividades lúdicas, de recreación, deportivas, culturales, desde una perspectiva de derechos y apelando a la participación de la comunidad en contextos de profunda vulnerabilidad socioeconómica. Brindan jornada completa con tres comidas diarias. Funcionan a través de convenios entre el Ministerio y los gobiernos municipales u organizaciones de la sociedad civil, vía la descentralización de fondos que se otorgan de

manera mensual para la administración y gestión cotidiana de los espacios. La cantidad de becas se define según el total de niños/as que figuran en los registros oficiales —y que no siempre coinciden con la matrícula real que manejan las organizaciones— y se pueden destinar a la compra de comida y a gastos de mantenimiento, equipamiento e infraestructura, no así para salarios del personal.

Finalmente, también a nivel provincial, cabe añadir un conjunto variopinto y difícilmente cuantificable de experiencias con distinto nivel de formalización que se reivindican como “jardines comunitarios”, algunos de los cuales han logrado su oficialización como parte del sistema educativo provincial. Como mostramos en trabajos previos (Karolinski, 2015), resulta un fenómeno interesante para analizar el lugar de las organizaciones populares como actores de las políticas sociales para la primera infancia y su disputa por incidir también en la definición de políticas educativas con un horizonte democratizador. A la vez, muestran la superposición y fragmentación de las intervenciones estatales dirigidas a las niñeces en la medida que, en muchos casos, al tiempo que integran las listas de “beneficiarios” como UDIs, logran reconocimiento oficial como parte de la oferta del nivel inicial.

El recorrido realizado evidencia que las oportunidades educativas disponibles para la primera infancia “corren” por circuitos diferenciados y desiguales y, según la normativa vigente, con escasos o nulos vasos comunicantes entre sí. Veamos a quiénes incluye.

El alcance de la educación inicial

Hecha una primera caracterización cualitativa de la oferta de instituciones de educación inicial, interesa en este apartado presentar algunos datos estadísticos que permitan construir una fotografía respecto de su alcance. En otras palabras, la intención es poder dimensionar las oportunidades que tienen los/as niños/as en su primera infancia de acceder a espacios que garanticen su derecho a una educación de calidad. Para ello, consideraremos la información disponible para cada uno de los circuitos educativos que presentamos en el apartado previo, primero a nivel nacional, y luego con foco en la Provincia de Buenos Aires, de modo tal de contextualizar la mirada en las tendencias generales del país, pero prestando especial atención a los procesos y dinámicas particulares de la jurisdicción.

Con este objetivo, recurrimos a distintas fuentes de información oficiales y de entidades especializadas en la temática, a fin de obtener una imagen lo más completa posible de un universo bien heterogéneo que al momento no cuenta con ningún relevamiento centralizado (Steinberg y Scasso, 2019). Respecto de las fuentes oficiales nacionales y provinciales sobre el nivel inicial, se consideran de modo complementario ya que ninguna de ellas brinda toda la información necesaria.¹⁸

De acuerdo con las proyecciones de población del INDEC, en 2018 había en nuestro país un total de 4.480.470 niños/as de 0 a 5 años. De este total, según los datos del Relevamiento Anual (RA) 2018 del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, están escolarizados 1.836.781 (41%); de los cuales 5.953 están en sala de lactantes (0,3%); 18.986 en deambulantes (1%); 85.152 en sala de 2 años (4,6%), 328.137 en sala de 3 (17,9%), 672.623 en sala de 4 (36,6%) y 725.930 en sala de

¹⁸ En este punto, cabe señalar que, aunque se observan algunas diferencias en los datos absolutos de ciertos indicadores, las mismas no resultan significativas y parecen responder más bien al momento de realización de los relevamientos y a errores esperables en la carga de los datos.

5 (39,5%). Asimismo, tal como evidencian los datos elaborados por el Observatorio Educativo de la Unipe, existen fuertes brechas según las diferentes regiones: mientras que en 2017 la tasa de asistencia¹⁹ al ciclo maternal para todo el país era del 4,86%; en Mendoza y Ciudad de Buenos Aires este porcentaje ascendía al 16,8% y 15,7%, respectivamente; en Provincia de Buenos Aires descendía a 5,46%; y en Catamarca y Córdoba era prácticamente nula (0,1% y 0,45%). En lo que respecta al jardín de infantes, los datos del RA 2018 también muestran las severas disparidades interjurisdiccionales, sobre todo en la sala de 3 y en menor medida en la de 4. Así, para los 3 años, mientras que en un extremo se ubican Ciudad y Provincia de Buenos Aires que superan ampliamente el promedio nacional (42,2%) con 68,1% y 63,7%, respectivamente; en el otro, aparecen provincias como San Juan, Salta, Formosa, Misiones y Neuquén, que oscilan entre un 11 y un 14%. Para los 4, se observan menores desigualdades, aunque hay jurisdicciones como Salta (70,6%) o Neuquén (74,7%) que aún están lejos de alcanzar la media nacional (85,5%). En sala de 5, la cobertura es prácticamente universal, probablemente, porque es obligatoria desde 1993.

Estos datos confirman lo que ya muchas investigaciones vienen mostrando y es la fuerte vacancia en las salas que corresponden al jardín maternal, las enormes deudas pendientes para alcanzar la universalización de la sala de 3 años —cuya obligatoriedad viene siendo tema de la agenda educativa reciente—, así como para garantizar el acceso universal a la sala de 4, obligatoria desde 2014 a nivel nacional y aun previamente en varias provincias del país.^{20, 21}

Si consideramos la oferta de instituciones existente para el nivel inicial, los datos muestran que de un total de 21.028 unidades de servicio²² en todo el país, solo 471 ofrecen el ciclo²³ de Jardín Maternal de manera independiente y 2.965 cuentan con ambos ciclos (45 días a 5 años), por lo que el total de instituciones que tienen secciones del primer ciclo del nivel es de 3.436; aunque también con fuertes desigualdades entre jurisdicciones. En efecto, mientras que en 11 provincias no existe oferta exclusiva de jardín maternal; la mayoría de las instituciones con este tipo de oferta se concentra en solo 4 provincias: 274 en Mendoza; 149 en Provincia de Buenos Aires; 19 en CABA y 14 en Chubut. Si analizamos la participación estatal, la misma alcanza solo al 27% de los maternales, asciende al 52,5% en las instituciones que ofrecen ambos ciclos, y al 82,1% en los jardines de infantes, confirmando la prioridad otorgada al tramo obligatorio y, en este sentido, las oportunidades diferenciales de acceso para los sectores socioeconómicos más bajos, en la medida que la oferta está social y espacialmente segregada, sobre todo para los primeros años de vida.

19 Tanto la fuente citada como en aquellos casos en que el cálculo fue de elaboración propia, se tomó como tasa de asistencia la relación entre la matrícula informada por los Anuarios estadísticos del MEN y las Estimaciones y Proyecciones de población del INDEC, de modo tal de unificar los criterios, aún sabiendo de las limitaciones que cada uno de los relevamientos presenta y que impactan en la posibilidad de construir datos comunes y sólidos para la toma de decisiones de política pública (Steinberg y Scasso, 2019).

20 Las siguientes jurisdicciones establecen la obligatoriedad escolar desde los 4 años en sus leyes educativas aprobadas previo a la modificatoria de la LEN: Provincia de Buenos Aires (Ley de Educación Provincial N° 13.688/2007) —como anticipamos en un apartado anterior; Córdoba (Ley N° 8.970/2010); Jujuy (Ley de Educación de la Provincia N° 5.807/2013); Río Negro (Ley Orgánica de Educación N° 2.444/2012); Santa Cruz (Ley de Educación Provincial N° 3.305/2012); mientras que Corrientes (Ley de Educación Provincial N° 6.475/2018); La Pampa (Ley N° 2.981/2017 modificatoria de la LEP N° 2.511/2009); Neuquén (Ley Orgánica de Educación Provincial, N° 2945/2014); San Juan (Ley de Educación de la Provincia N° 1.327/2015) y Tierra del Fuego (Ley de Educación N° 1.018 /2014) incluyeron la sala de 4 como obligatoria en leyes que aprobaron el mismo año o a posteriori.

21 Esta primera mirada sobre la cobertura podría complejizarse si contempláramos, además, la relación entre los datos de escolarización según los niveles de ingresos y el clima educativo de los hogares. Sin embargo, existen dificultades para realizar estas estimaciones en la medida que los datos de la EPH no solo son muestrales, sino que además informan sobre la asistencia a “algún establecimiento educativo” a partir de los 2 años, pero no circunscripto a las instituciones del nivel inicial. Para un análisis más detallado, recomendamos consultar el informe elaborado por Steinberg y Scasso (2019).

22 De acuerdo con el glosario del RA, la Unidad de Servicio (US) refiere a la “concreción de la oferta de un servicio educativo en una localización (sede o anexo) de un establecimiento”, mientras que la Unidad Educativa es “la concreción del proyecto educativo que se organiza en un establecimiento para impartir un servicio de educación”. De aquí que para evaluar el impacto territorial de la oferta, las US constituyen un dato de mayor precisión.

23 Tomamos “ciclo” para respetar la denominación utilizada en el Relevamiento Anual.

El caso de la Provincia de Buenos Aires, que según las proyecciones del INDEC para el año 2018 concentra un 38,6% de la población del país y de acuerdo con los datos del RA-MEN un porcentaje similar de la matrícula educativa, resulta paradigmático para ilustrar la distribución desigual, escasa y fragmentada de la oferta de instituciones educativas para la primera infancia.

De acuerdo con una publicación oficial elaborada a partir de los datos del RA de la DGyE de 2018 (DIE-DGyE, 2019), de un total proyectado de 1.726.249 niños/as de 0 a 5 años, solo un 43,8% está escolarizado en el nivel inicial. De este universo, el 60,7% (458.950 alumnos/as) concurre a establecimientos de gestión estatal.

Sin embargo, al mirar la distribución de la matrícula por edades, advertimos una escasa cobertura en el jardín maternal (6,4%, la mayoría de los cuales asiste a la sala de 2) y un aumento progresivo a partir de los 3 años (24,8%), aunque más marcado en el tramo obligatorio (33,3% y 35,5% en salas de 4 y 5, respectivamente). Si bien la tendencia se mantiene, el porcentaje de alumnos/as en las instituciones estatales provinciales es mayor en las salas obligatorias, mientras que el sector privado evidencia mayor participación relativa en el maternal.

Asimismo, si consideramos la evolución de la matrícula en el jardín de infantes en el período 2014-2018, la misma muestra un crecimiento de 4,6% en el total provincial, con mayor aceleración en el sector estatal que en el privado (6,4% y 1,7%, respectivamente), lo cual da cuenta de un mayor involucramiento público por el derecho a la educación inicial.

Como contrapartida, al analizar los/as alumnos/as de 1° año de la educación primaria que no asistieron a sala de 5, y los de 5 que no asistieron a la sala de 4, la balanza decaen en sentido inverso: son los/as niños/as que asisten a las instituciones estatales los/as más desaventajados/as en el acceso al nivel (el 92,9% —9.996— y el 89,7% —25.609—, en cada caso).

En relación con la oferta de instituciones, según los datos del RA-MEN 2018 hay 3.565 jardines de infantes, 1.797 unidades de servicio que cuentan con ambos ciclos, mientras que solo 149 son exclusivas de jardín maternal y, tal como se desprende del Censo Provincial de Matrícula Educativa de 2017 (CPME), están presentes solo en 41 de los 135 distritos.²⁴ De este universo, la oferta estatal asciende a 2.229 (62,5%), 1.209 (62,7%) y 83 (57,6%) jardines respectivamente, aunque los maternas estatales atienden solo al 41% de la matrícula.

Respecto de la participación del sector privado —que en total asciende al 37,5% de las instituciones y el 39,3% de la matrícula—, es posible vincularla con la segmentación institucional fundante del nivel entre aquellos jardines de infantes destinados a los/as niños/as de las clases medias y altas; y acciones filantrópicas dispersas para la niñez en condición de pobreza o provenientes de organizaciones feministas, socialistas y anarquistas. Aunque —como señalamos en una nota previa— la Provincia cuenta con el antecedente de la derogada Ley Simini de 1946 que establecía la obligatoriedad y gratuidad de las salas de 3 a 5 años, no es hasta la Ley Federal de Educación de 1993 que se incorpora la sala de 5 a la escolaridad obligatoria, aunque en un contexto de fuerte retracción presupuestaria y con una mirada asistencial respecto del nivel (Ponce, 2006). Este proceso fue dando lugar a distintos mecanismos de privatización en el acceso:

²⁴ El gobierno del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires está descentralizado en 25 Regiones Educativas que nuclean a los 135 Distritos Escolares. Cada una de ellas está a cargo de un/a Inspector/a Jefe Regional que, como representante de la DGyE en la Región, es el responsable principal del Planeamiento educativo.

las familias más acomodadas a través de opciones pagas; las de sectores populares por medio de instituciones subvencionadas —muchas de ellas, confesionales— que resuelven la cobertura en territorios sin oferta estatal. No obstante, otra lectura muestra que, aunque la oferta privada tiene una presencia importante, va perdiendo peso a lo largo de la historia, ya que en 1975 casi la mitad de los jardines pertenecía a este sector (Southwell, 2015 en Gluz *et al.*, 2020).

Al mirar lo que sucede con la evolución de la oferta en el período 2010-2018 (RA-MEN), llama la atención el aumento significativo de las secciones múltiples o multiedad, tanto en el jardín maternal (de 6 a 89) como en el jardín de infantes (3.108 a 4.451). Si bien no contamos con información detallada respecto de su localización, el informe sobre el nivel realizado por la DIE de la DGCyE ya citado, refiere que la mayoría de ellas se ubica en distritos del interior de la provincia. Aunque se trata de una cuestión poco explorada, en trabajos previos hemos identificado la organización de grupos de distintas edades como parte de las estrategias desarrolladas desde la Dirección Provincial y las Inspecciones distritales del nivel para ampliar la cobertura, priorizando las salas obligatorias, sobre todo a partir del establecimiento de la AUH (Gluz *et al.*, 2014). Asimismo, encontramos documentos oficiales y trabajos de investigación que marcan una preocupación por fortalecer las propuestas didácticas, discutiendo las miradas estigmatizantes que nombran a las secciones multiedad como opciones “impuras” o “de segunda categoría” respecto del modelo de aula estándar tradicional (Serulnicoff *et al.*, 2011).

Finalmente, otro indicador elocuente respecto de las condiciones de escolarización es el promedio de alumnos/as en sala de 5 años que es de 31,1% para el total provincial, mientras que se eleva a 32,9% en el sector estatal y desciende a 28,5% en el sector privado; cuando la normativa vigente recomienda un máximo de 25 (Res. DGCyE N° 398-14). Este dato pareciera advertir sobre la saturación de la oferta, marcando una tensión entre las oportunidades disponibles y una demanda creciente estimulada tanto por los cambios normativos como por las iniciativas de política desplegadas a nivel nacional y jurisdiccional.

Hasta aquí, un estado de situación del acceso y la oferta del nivel inicial. Pero, ¿qué ocurre con el circuito de instituciones pertenecientes a programas sociales y/o que articulan con alguna dependencia estatal por fuera del sistema escolar? Como venimos advirtiendo, no existe un único relevamiento de información que dé cuenta de este universo, mientras que los registros realizados a la fecha no son de acceso público, por lo que solo es posible conocer algunos datos a través de estudios o informes realizados por diferentes profesionales, centros de investigación y funcionarios/organismos estatales sobre la cuestión.

En lo que respecta a los CDI, el Registro Nacional de Espacios de Primera Infancia creado por mandato de la Ley N° 26.233, arrojó para 2015 un total 3.758 centros, con una cobertura de 235.905 niños y niñas (55% públicos-estatales, en su mayoría de dependencia municipal, y 45% comunitarios). En cuanto a su distribución geográfica, se observa mayor concentración en las provincias más pobladas, con un lugar destacado para la Provincia de Buenos Aires con el 31% de los casos; seguida por Córdoba con un 17%; y Mendoza y Jujuy, con un 10% (Rozengardt, 2017). Según datos oficiales de inicios de 2019 relevados por el Observatorio del Conurbano de la UNGS, el universo de centros en el país bajo el Plan Nacional de Primera Infancia había descendido a 1641, suponemos, producto del progresivo desfinanciamiento público sufrido durante la gestión de gobierno a cargo de la Alianza Cambiemos (2016-2019), aunque no contamos con el detalle de su localización a nivel federal ni de la magnitud de la población atendida.

En lo que atañe específicamente a la Provincia de Buenos Aires, contamos además con la información sobre las UDI que, según expresa la página web del Ministerio de Desarrollo de la Comunidad, a la fecha superan las 1.600 unidades distribuidas en 130 municipios bonaerenses, aunque no encontramos información pública sobre la proporción de jardines ni respecto de la población que atienden. Tampoco sabemos cuántas de ellas también figuran como parte de los registros de los CDI/EPI, confirmando la falta de relevamientos precisos sobre el universo de opciones existente ni de su cobertura.

Finalmente, en relación con la oferta de jardines comunitarios, aunque no pudimos acceder a información actualizada que dé cuenta de su magnitud, basta saber que para 2009 figuraban 332 instituciones en los primeros registros realizados por la DGCyE, aunque hay acuerdo entre funcionarios/as y referentes de estas experiencias sobre que la cifra real resulta mucho mayor (Karolinski, 2015).

El panorama presentado para la Provincia en su conjunto muestra tendencias similares a las que se observan en los datos del total país. Participación creciente, aunque insuficiente del Estado, ampliación de la obligatoriedad escolar que tracciona la definición de prioridades y estrategias, y, como particularidad, la emergencia de un numeroso y heterogéneo conjunto de iniciativas de educación y cuidado impulsadas desde organizaciones y colectivos sociales/barriales diversos que se articulan de múltiples modos con las distintas “ventanillas” estatales, aunque no todas con la de Educación. Como venimos diciendo, esta situación confirma la existencia de circuitos educativos bien diferenciados a nivel provincial, aunque también abre la pregunta respecto de las dinámicas particulares que esta realidad adquiere en las regiones y distritos en los que se organiza el gobierno descentralizado del sistema. Allí, entran en juego múltiples actores —entre ellos los Estados municipales— con disímiles capacidades y recursos para apropiarse de las políticas y de los lineamientos nacionales y jurisdiccionales, y para impulsar iniciativas propias, generando condiciones heterogéneas —y seguramente también desiguales— para garantizar el derecho a la educación de la primera infancia.

En este sentido, interesa hacer foco en algunos datos sobre los distritos del conurbano bonaerense (CB) en tanto analizador privilegiado de las desigualdades: por su relevancia demográfica y su impacto en los indicadores socioeconómicos y educativos provinciales y nacionales; por tratarse de un territorio característico de los procesos de fragmentación y segregación espacial, fértil para el estudio de las dinámicas de exclusión y desafiliación producto de la desestructuración social agudizada hacia los años 1990 y, en ese sentido, como ámbito de experimentación y organización de las clases populares (Kessler *et al.*, 2010; Kessler, 2015); y además, por la productividad política que han mostrado los municipios como actor de la política social en general, y en materia de políticas destinadas a la niñez y adolescencia en particular. En efecto, constituye un claro ejemplo del proceso de infantilización de la pobreza: según los datos de la EPH-INDEC de 2019, el 53,9% de los niños/as y adolescentes vivían en condición de pobreza y el 13,1% en indigencia. En materia educativa, los datos alertan sobre una situación acuciante: aún en 2019, había un 20,3% de niños/as de 3 a 5 años que no estaba escolarizado.

Tal es la importancia relativa del conurbano sobre el sistema provincial que representa el 60,8% de la matrícula y el 58% de la que corresponde al nivel inicial (RA-MEN, 2018). Según los datos del CPME de 2017, de los 438.171 niños/as escolarizados/as, el 57,7% asiste a unidades de gestión provincial, un 41,1% de gestión privada y el 1,1% es matrícula estatal municipal. Sin embargo, no todos los municipios cuentan con iniciativa propia; entre ellos, destacan Avellaneda (6,6%), Vicente López (5,7%) y San Isidro (3,8%).

Respecto de la distribución de la matrícula por edad, un 16% de los/as alumnos/as tienen de 3 a 5 años, mientras que un 0,7% son menores de 3. En el ciclo maternal, el 74% de los/as niños/as asiste a instituciones privadas, mientras que el 26% lo hace a unidades estatales, con mayor concentración en Vicente López, Tres de Febrero, Morón y Lomas de Zamora.

Otro indicador que revela las disparidades existentes es el promedio de alumnos/as por sección: si para el total de los partidos es de 24, en municipios como Florencio Varela y José C. Paz asciende a 27; mientras que, en San Fernando, Vicente López y Hurlingham desciende a 20.

Asimismo, el porcentaje de matrícula que recibe Servicio Alimentario Escolar muestra que mientras el promedio está en 49,9%, en municipios como Moreno, Hurlingham y Florencio Varela alcanza entre el 64% y el 67%; en Vicente López y San Isidro, disminuye a 20% y 30%, respectivamente.

Esta pincelada de datos permite advertir sobre cierta correspondencia entre los indicadores educativos y la situación socioeconómica de los diferentes distritos. En efecto, siguiendo una clasificación de los municipios según nivel de carencia por NBI elaborada por el Observatorio del Conurbano Bonaerense de la UNGS,²⁵ se confirma que, a mayor nivel de carencia, peores son las condiciones y oportunidades de escolarización para la primera infancia. Un estudio reciente realizado en el marco del Programa de Investigación Inter Institutos “Infancias, Adolescencias y Juventudes en Argentina”, de la misma universidad, da cuenta de dos dinámicas concomitantes: una ampliación diferencial del acceso a la escuela para distintos grupos sociales y una “presencia selectiva del Estado” en los territorios en función de las condiciones de vida de su población, observable a través de la prestación educativa del sector estatal y de las transferencias de recursos públicos al sector privado (Gluz *et al.*, 2020). Sobre esta segunda cuestión, el trabajo muestra que el 67,3% de las instituciones del CB percibe algún tipo de subvención estatal, de las cuales el 84,5% corresponde a jardines de infantes y el 15,5% a jardines maternos. Y lejos del prejuicio dominante, solo el 25% de las instituciones subvencionadas son confesionales.

Si consideramos la magnitud del aporte estatal, el 98,3% de los jardines de infantes recibe más de 50% de subvención y el 39,6% de estos percibe subvención total. En relación con la matrícula, el 73,6% de los niños/as asisten a jardines de infantes que cuentan con entre un 75% y un 100% de subvención. En la mayoría de los casos, se trata de instituciones localizadas en los municipios que concentran las mayores privaciones y donde también se observa mayor presencia de oferta estatal, aunque insuficiente respecto de la demanda existente.

Otra cuestión interesante para observar sobre la oferta de gestión privada es que la mayoría de las instituciones no son confesionales (74,1%) aunque comparativamente, son las instituciones confesionales las que reciben mayores porcentajes de subvención: mientras el 60% de los jardines de infantes confesionales percibe subvención total, solo un 30% de los no confesionales accede al mismo beneficio.

Como concluye el estudio citado, aunque no se puede asegurar el carácter progresivo o regresivo de las transferencias de fondos públicos al sector privado en tanto se

²⁵ Nivel alto: Florencio Varela, Ezeiza, José C. Paz, Moreno, La Matanza, Malvinas Argentinas, Merlo; Nivel medio: Esteban Echeverría, Alte. Brown, San Miguel, Tigre, Lomas de Zamora, Quilmes, San Fernando, Berazategui; Nivel bajo: Gral. San Martín, Hurlingham, Avellaneda, Lanús, Tres de Febrero, Ituzaingó, San Isidro, Morón, Vicente López. Para más información, ver Gluz *et al.* (2020).

desconocen las condiciones de vida de la población atendida por dichas instituciones, resulta indiscutible que, al menos en el nivel inicial, estas cubren una oferta aún insuficiente.

Volvamos la mirada ahora hacia la oferta de Espacios de Primera Infancia. Según los datos brindados por la SENAF al Observatorio del Conurbano de la UNGS a inicios de 2019, había 393 EPIs en funcionamiento en el CB, que representan un 24% del total del país. Sin embargo, su distribución es bien dispar y no se condice necesariamente con el nivel de vulnerabilidad de los municipios: así, mientras que un extremo y bien distante del resto se ubica La Matanza con 108 centros; hay 8 municipios que no alcanzan los 10 (Esteban Echeverría, Hurlingham, Berazategui, Tres de Febrero, Morón, Ituzaingó, San Fernando y San Miguel).

Al analizar el tipo de organismo que lo gestiona, se desprende que el 58% se hace vía el Programa UDI del Ministerio de Desarrollo Social provincial; el 24% a cargo de Organizaciones de la Sociedad Civil; y un 17% a través de los gobiernos municipales. En este último grupo, destacan los casos de Merlo, Ituzaingó, Lanús, Vicente López, San Isidro y Avellaneda. Esta diversidad de situaciones da cuenta también de desiguales condiciones para asumir el desarrollo de proyectos de educación y cuidado para la primera infancia, en relación con los recursos de los que puede disponer cada centro y las capacidades que los diferentes actores involucrados en su sostenimiento puedan poner en juego.

Como muestran trabajos previos sobre estas experiencias, también es diferente el vínculo que las mismas asumen respecto del sistema educativo y del nivel inicial en particular. Mientras que algunas cumplen un rol supletorio allí donde la oferta estatal es escasa o inexistente —tal el caso de Merlo que estudiamos en una investigación reciente (Boronat Pont *et al.*, 2020)—; otras, complementan la tarea educativa, acompañando a niños/as y familias en sus trayectorias escolares y vitales; mientras que otras promueven prácticas y discursos contrahegemónicos al de la educación oficial, más allá del nivel de cobertura estatal (Rozenardt, 2014).

Finalmente, resulta interesante destacar que el 89% de los convenios firmados con la SENAF entre 2016 y 2019 fueron para el fortalecimiento de espacios preexistentes, y solo un 11% para la creación de nuevos centros; al tiempo que la cantidad de convenios fue disminuyendo progresivamente en el período en cuestión. Todo lo cual adquiere sentido en un contexto de fuerte ajuste fiscal y de una política de desresponsabilización estatal por la garantía de derechos.

Reflexiones finales

Compartimos en el artículo un estado de la situación de la educación inicial en la Provincia de Buenos Aires —en el marco del escenario y las tendencias nacionales— contemplando la normativa vigente, los problemas prioritarios de política educativa sobre la cuestión; una caracterización de la oferta y ciertos datos estadísticos sobre la cobertura y la matrícula, desde la preocupación por la garantía del derecho a la educación en la primera infancia y las condiciones y políticas necesarias para hacerlo efectivo.

El recorrido realizado muestra que pese a los avances normativos que reconocen a la educación inicial como derecho que debe ser garantizado por el Estado, existen aún importantes limitaciones para su realización efectiva. En un contexto signado por la extensión de la obligatoriedad escolar y por el establecimiento de la AUH, los datos estadísticos evidencian un crecimiento sostenido de la matrícula y de la oferta, aunque

la expansión ha sido diferencial, fragmentada e insuficiente, dando lugar a procesos de inclusión desigual (Saraví, 2015) que diluyen el horizonte común, pero también de exclusiones persistentes, sobre todo en los primeros años de vida y en los sectores sociales más vulnerados.

Si bien no hemos incluido aquí un análisis detallado de las políticas desplegadas por la DGCyE desde 2007 a la actualidad en lo que refiere al nivel inicial ni a la regulación/articulación de/con las iniciativas socioeducativas que atienden a la primera infancia, a partir del mapa presentado podemos afirmar que en las edades en que la escolarización es obligatoria (4 y 5 años) prima la oferta estatal del nivel inicial, mientras que en los primeros años de vida, cuando la asistencia es optativa para las familias, disminuyen de manera gradual las opciones estatales del sistema y tienden a adquirir peso los servicios privados, la oferta comunitaria y los espacios de cuidado, crianza y educación que dependen/articulan con los distintos programas sociales del Estado, con acceso desigual según el estrato socioeconómico y la ubicación geográfica. Además, a la información que surge de los registros oficiales, habría que añadir la oferta privada informal, solo accesible para aquellas familias que pueden solventar los costos asociados, evidencia de una clara (y a veces, inadvertida) discriminación por género y clase social (Boronat Pont *et al.*, 2020).

Esta situación permite advertir al menos dos tensiones: por un lado, entre el mandato de obligatoriedad que establece la normativa vigente y el horizonte de universalidad al que debería aspirar toda política pública para la primera infancia que reconozca a la educación como un “derecho desde la cuna” (San Martín de Duprat en CTERA, 2007). Por el otro, aquella que remite a una marca originaria del nivel inicial como es la segmentación de la oferta según el origen socioeconómico de los/as niños/as y su asociación con el perfil de la propuesta “asistencial” o “educativa” (Diker, 2002; Antelo, 2005; Ponce, 2006; Malajovich, 2010; Redondo, 2012; Fernández, 2015), hoy reactualizada a través de la falsa oposición entre “lo comunitario” y/o “el cuidado” y “lo pedagógico” (Kantor y Kaufmann, 2008; Faur, 2014; Antelo y Redondo, 2017) frente a la proliferación de espacios educativos y de desarrollo infantil no incorporados al sistema y de producción de políticas para su regulación/oficialización (Karolinski, 2015). Estas tensiones se agudizan o resultan más visibles en contextos de crisis cuando las dificultades para conciliar las necesidades de trabajo productivo, reproductivo y el cuidado de los/as más pequeños/as es más acuciante, sobre todo en los territorios más vulnerados y en hogares en condiciones de pobreza o indigencia, a cargo de mujeres. A las desigualdades sociales de origen se superimponen las de género. En efecto, son las mujeres que pertenecen a los quintiles de menores ingresos (en muchos casos, jefas de hogar) quienes ven sobrecargadas sus responsabilidades reproductivas y limitada su participación laboral, contribuyendo a una reproducción intergeneracional de la pobreza (Cardini *et al.*, 2017) y limitando las posibilidades de “desfamiliarizar” y “desmercantilizar” el cuidado y la educación de los/as niños/as (Faur, 2014).

Asimismo, la lupa sobre algunos indicadores respecto de la situación del conurbano bonaerense permite identificar ciertos nudos críticos que hacen a las condiciones de escolarización de niños y niñas, y habilita una serie de preguntas sobre las responsabilidades estatales que caben a los diferentes niveles de gobierno que actúan en el ámbito local, sobre el lugar que otros actores pueden tener en esta cuestión, así como sobre los alcances de las políticas implementadas y en curso para intervenir sobre las desigualdades que impactan en el campo escolar, sobre todo en un país federal y en el que la descentralización no ha llegado al nivel municipal.

Si las desigualdades son multidimensionales y multicausales, hacen falta políticas integrales para intervenir sobre la cuestión. No solo para garantizar el derecho a la educación de la primera infancia sino también para redefinir los patrones, las lógicas y

recursos que estructuran la organización social y política del cuidado actual, alterando el espiral de reproducción de las desigualdades de género y clase que las sostienen. La promoción de mesas y agendas de trabajo interministeriales e intersectoriales, tanto a nivel nacional como provincial, parece un buen indicio en este sentido. Esperemos que este contexto de pandemia que ayudó a visibilizar estas desigualdades, deje resto de vida, creatividad y recursos para seguir disputando por la construcción de un horizonte más justo.

Bibliografía

- » Antelo, E. (2005). La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia. *Revista el Monitor de la Educación*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- » Antelo, E. y Redondo, P. (2017). Presentación. En Antelo, E. y Redondo, P. (comps.). *Encrucijadas entre cuidar y educar: debates y experiencias*. Rosario, Homo Sapiens.
- » Bottinelli, L. (2016). *La cobertura del nivel inicial en Argentina. Situación y tendencias en contexto*. Serie Apuntes de Investigación, Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- » Boronat Pont, V.; Buffa, G.; Davio, S.; Douat, M.; Capuano, L.; Fridman, D. y Karolinski, M. (2020). *Servicios de cuidado para la primera infancia en la agenda del sector cooperativo*. [Informe de trabajo]. 4º convocatoria a la presentación de proyectos de universidades con cooperativas, mutuales y entidades de la Economía Social, Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (SPU-MECCyT).
- » Cardini, A.; Díaz Langou, G.; Guevara, J. y De Achával, O. (2018). *Cuidar, enseñar y criar al mismo tiempo: el desafío para las políticas públicas para la primera infancia en Argentina*. Documento de Políticas Públicas/Recomendación N° 189. CIPPEC.
- » Carli, S. (2001). El niño como sujeto de derecho. Disertación en Seminario de Formación de Formadores/as “Contra toda forma de discriminación, xenofobia, racismo y formas conexas de intolerancia”. Rosario, Secretaría de Cultura de la Universidad Nacional de Rosario/INADI.
- » CTERA (2007). *Acerca de la educación inicial en la Ley de Educación Nacional*. Informes y estudios sobre la situación educativa N° 5. Buenos Aires.
- » Diker, G. (2002). *Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales tendencias*. OEI.
- » Faur, E. (2012). El cuidado infantil desde las perspectivas de las mujeres-madres. Un estudio en dos barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires. En Esquivel, V.; Faur, E. y Jelin, E. *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el estado y el mercado*. Buenos Aires, IDES.
- » ----- (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Fernández País, M. (2015). Apuntes para el estudio de los orígenes de la historia de la educación inicial en Argentina. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, vol. 5, N° 13: 61-72, enero-abril.
- » Ferro, L.; Abal Medina, M. D.; Ortega, M. I. y Vázquez, S. A. (2010). Educación inicial e infancia. Situación de la educación inicial en la Argentina y perspectivas para su universalización. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación - Metas 2021. Buenos Aires.ç
- » Gluz, N.; Karolinski, M. y Rodríguez Moyano, I. (2014). Políticas sociales y democratización de la educación: sentidos sobre la inclusión escolar de la primera infancia a partir de la implementación de la AUH (Asignación universal por Hijo) en la provincia de Buenos Aires (2009-2013). En Gluz, N.; Karolinski, M.; Rodríguez Moyano, I.; Talavera, C.; Gaona López, I.; Gadelha Mendes, P.; Colabella, L. y Vargas, P. *Avances y desafíos en políticas públicas educativas: análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay*. Buenos Aires, CLACSO.

- » Gluz, N.; Ochoa, M.; Sanbrana, A. y Espíndola, D. (2020). Desigualdad y municipios. El derecho a la educación en el Conurbano Bonaerense. *Encuentro Educativo*, Revista de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo. En prensa.
- » Itzcovich, G. (2013). *La expansión educativa en el nivel inicial durante la última década*. Cuaderno 16 OEI, IIPE-UNESCO, SITEAL.
- » Kantor, D. y Kaufmann, V. (2008). *Prácticas y experiencias educativas en Jardines Comunitarios*. Buenos Aires, CEDES/Fundación C&A.
- » Karolinski, M. (2015). Políticas educativas y organizaciones sociales en la Provincia de Buenos Aires: el proceso de oficialización de los jardines comunitarios (2003-2013). Tesis de Maestría. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- » Kaufmann, V. y Loyola, C. (2017). Presentación. *Voces en el Fénix*, año 8, N° 66: 6-13, diciembre.
- » Kessler, G. (2010). Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina? *Laboratorio Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, año XII, N° 24, verano 2011.
- » ----- (dir.) (2015). *Historia de la provincia de Buenos Aires: el Gran Buenos Aires*. Buenos Aires, Edhasa/Gonnet, UNIPE-Editorial Universitaria.
- » Kessler, G.; Svampa, M. y González Bombal, I. (2010). Introducción. Las reconfiguraciones del mundo popular. En *Reconfiguraciones del mundo popular. El Conurbano Bonaerense en la postconvertibilidad*. Buenos Aires, Prometeo/Los Polvorines, Universidad de General Sarmiento.
- » Malajovich, A. (2006). El nivel Inicial. Contradicciones y polémicas. En Malajovich, A. (comp.). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires, Fundación OSDE/Siglo XXI.
- » ----- (2010). Deudas educativas con la primera infancia. *Voces en el Fénix*, año 1, N° 3: 34-37, septiembre.
- » Marzonetto, G. y Rodríguez Enríquez, C. (2017). La coordinación institucional de políticas de cuidado infantil en la Argentina: desafío necesario para el abordaje de las desigualdades. *Cuadernos de Economía Crítica*, 7: 43-69. La Plata, Sociedad de Economía Crítica.
- » Ponce, R. (2006). Los debates de la educación inicial en la Argentina. En Malajovich, A. (comp.). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires, Fundación OSDE/Siglo XXI.
- » Redondo, P. (2012). Políticas en debate: la atención educativa de la primera infancia en la Argentina. *Propuesta educativa*, año 21, vol. 1, N° 37.
- » ----- (2015). Introducción. Primera clase virtual del Postítulo “Educación Inicial y primera infancia”, FLACSO.
- » ----- (2017). La obligatoriedad de tres años en la educación inicial: perspectivas en debate. *Voces en el Fénix*, año 8, N° 66; 62-69, diciembre.
- » Rozengardt, A. (2014). Estudio sobre el rol de los servicios no formales de cuidado y educación de la primera infancia como dispositivos de inclusión social. Propuesta de una Matriz de valoración del papel de los espacios no formales de cuidado y educación de la Primera Infancia en la realización de los derechos humanos de las niñas y los niños. Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales. Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Argentina.

- » -----, (2017). Desigualdad y experiencias no formales y comunitarias de cuidado y educación de la primera infancia en Argentina. Apuntes para el debate. [Trabajo]. Seminario Desigualdades y generaciones en América Latina. Especialización en Políticas Públicas para la Igualdad en América Latina. CLACSO/ELAP/AI/FLACSO BRASIL. Mimeo.
- » -----, (s.f.). *Universos del cuidado y la educación de la primera infancia en Latinoamérica*. Mimeo.
- » Saraví, G. (2015). De la desigualdad a la fragmentación. En *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México, FLACSO.
- » Serulnicoff, A.; Massarini, V. y Negri, G. (2011). Las salas multiedad. Relato de una experiencia. *Portal ABC*, Ideas para el aula, Educación Inicial de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- » Sidicaro, R. (2011). El partido peronista y los gobiernos kirchneristas. *Revista Nueva Sociedad*, N° 234.
- » SIEMPRO (2018). *Informe del Primer Trimestre-Plan Nacional de Primera Infancia. Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales*. Presidencia de la Nación.
- » Steinberg, C. (2015). Desigualdades sociales, políticas territoriales y emergencia educativa. En Tedesco, J. C. (comp.). *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires, Fundación OSDE/Siglo XXI.
- » Steinberg, C. y Scasso, M. (2019). El acceso a la educación inicial en Argentina. En Steinberg, C. y Cardini, A. (dirs.). *Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina*. Buenos Aires, Unicef-CIPPEC.
- » Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, N° 52: 1-17, Colombia.

Fuentes normativas

Nacionales

Consejo Federal de Educación, Res. N° 79/2009, “Plan Nacional de Educación Obligatoria”.

Consejo Federal de Educación, Res. N° 188/2012, “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente”.

Consejo Federal de Educación, Res. N° 233/2014.

Ley Federal de Educación N° 24.195, 1993.

Ley Nacional de Promoción y Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes N° 26.061, 2005.

Ley de Financiamiento Educativo N° 26.076, 2005.

Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006.

Ley de Promoción y Regulación de los Centros de Desarrollo Infantil N° 26.233, 2007.

Decreto PEN N° 1602/09 - Asignación Universal por Hijo para Protección Social.

Ley N° 27.045, 2014 - Educación inicial. Ley N°26.206. Modificación.

Ley de Regulación y Supervisión de Instituciones de Educación no Incluidas en la Enseñanza Oficial N° 27.064, 2014.

Provinciales

DGCyE - Plan Educativo 2004-2007. Provincia de Buenos Aires.

DGCyE - Plan Educativo 2008-2011. Provincia de Buenos Aires.

DGCyE - Res. N° 398-14. Conjunto de normas y recomendaciones básicas de arquitectura escolar.

Ley Provincial de Promoción y Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes N° 13.298, 2005. Provincia de Buenos Aires.

Ley de Educación Provincial N° 13.688, 2007. Provincia de Buenos Aires.

Ley N° 8.970, 2010. Córdoba.

Ley Orgánica de Educación N° 2.444, 2012. Río Negro.

Ley de Educación Provincial N° 3.305, 2012. Santa Cruz.

Ley de Educación de la Provincia N° 5.807, 2013. Jujuy.

Ley Orgánica de Educación Provincial, N° 2.945, 2014. Neuquén.

Ley de Educación N° 1.018, 2014. Tierra del Fuego

Ley de Educación de la Provincia N° 1.327, 2015. San Juan.

Ley N° 2.981, 2017 modificatoria de la Ley de Educación Provincial N° 2.511, 2009. La Pampa.

Ley de Educación Provincial N° 6.475, 2018. Corrientes.

Fuentes estadísticas

DGCyE - DIE (2019). Caracterización del Nivel de Educación Inicial. Serie de Informes DIE N° 1.

Ministerio de Economía - Dirección Provincial de Estadística (2018). *Censo Provincial de Matrícula Educativa 2017 Provincia de Buenos Aires*.

Ministerio de Economía - Dirección Provincial de Estadística (2016). *Proyecciones de población de la provincia de Buenos Aires por sexo y año calendario. Período 2010-2040*.

Ministerio de Educación de la Nación, DIIE (2019). *Anuario Estadístico Educativo 2018*.

Ministerio de Educación de la Nación, DIIE (2018). *Relevamiento Anual. Bases usuarias*.

Mariel Karolinski

Doctoranda en Educación, Universidad de Buenos Aires. Magíster en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Becaria doctoral UBACyT. Docente de la Universidad de Buenos Aires.

marielkarolinski@gmail.com