



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Redondo, Patricia

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



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Redondo, P. (2018). *¿Quién educa a los chicos y dónde se los educa?* *Revista Intercambios*, 3(1), p. 45-63. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4256>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

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

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 deconstruir 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

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.



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.

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

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.

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 doctoral⁴ 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 Carli⁵ 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 definir las 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 corrernos 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 Molinari⁹ 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 le 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.



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