

Políticas sociales y derecho a la educación en la CABA: el caso de los Centros de Primera Infancia.

Maia Gruszka.

Cita: Maia Gruszka (2015). Políticas sociales y derecho a la educación en la CABA: el caso de los Centros de Primera Infancia. *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <http://www.aacademica.org/000-061/3>

Políticas sociales y derecho a la educación en la CABA: el caso de los Centros de Primera Infancia

Maia Gruszka¹
mai.grusz@gmail.com

Resumen:

Frente al déficit de vacantes en el sistema educativo del nivel inicial, especialmente para niños de entre 0 y 4 años, los diferentes Gobiernos de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) han ensayado algunas respuestas a través de diversas políticas sociales.

Este trabajo propone recuperar y analizar el caso de los Centros de Primera Infancia (CPI), como una de las respuestas que se ensayaron desde el Estado porteño. Los CPI se crean a través de convenios entre las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) y el Ministerio de Desarrollo Social, lo que permite suponer que el Estado, desde una perspectiva que podríamos asociar al welfare mix, asume que las expresiones organizativas de la sociedad civil tienen potencial para resolver problemas concretos de manera efectiva.

Se pretende problematizar e indagar esta política desde las categorías de desestatalización, desmercantilización, desfamiliarización y/o descomunitarización; bajo la hipótesis de que este “modelo mixto de bienestar social” esconde detrás de procesos aparentemente administrativos de simples relaciones costo-eficiencia y desprovistos de significación social o política, un enfoque de política social tendiente a la construcción de circuitos duales: Estado-ONG para pobres y mercado para ricos.

Palabras Clave: Infancia – Centros de Primera Infancia - Derecho a la Educación – Asistencialismo – Sociedad Civil

¹ Lic. en Cs. de la Educación (FFyL- UBA). Actualmente cursa estudios de posgrados en Políticas Sociales (FSOC-UBA) e integra el equipo de investigación appeal (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina) – IICE-UBA.

Introducción

La falta de vacantes en el nivel inicial para niños de entre 45 días y 5 años, y especialmente en la primer franja etaria (45 días a 3 años), es una problemática que ya data de más de una década (ACIJ, 2013). La inscripción on-line centralizada que implementó el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a fines del 2013 visibilizó esta situación que hace años afecta a los sectores más vulnerables, particularmente a los barrios del sur (SITEAL, 2012).

A primera vista identificamos dos problemas centrales en torno a la falta de vacantes del nivel inicial. En primer lugar, en cuanto al claro incumplimiento de las obligaciones del Estado en garantizar el ejercicio del derecho a la educación de niños y niñas desde los 45 días tal como lo establece la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1994). Por otro lado, respecto a las posibilidades de las familias, principalmente las mujeres, de independizarse de las tareas de cuidado de los niños/as y a su vez de ingresar en el mercado de trabajo.

Los Centros de Primera Infancia (CPI) constituyen una de las respuestas del Estado frente a déficit de la oferta pública del nivel inicial, más precisamente, como parte de un acuerdo judicial con la organización demandante ACIJ (ACIJ, 2013). Uno de los diez puntos firmados en dicho acuerdo consistía en la asignación transitoria en de vacantes en los CPI, cómo también la supervisión pedagógica-didáctica por parte de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal (ACIJ, 2013). Podemos afirmar el claro incumplimiento de este último punto, como la mayor parte de los aspectos que constituyeron el acta acuerdo.

En el 2011 existían apenas unos 20 CPI, número que se eleva en la actualidad a más de 50. Estos centros asisten a más de 10000 niños y niñas según declaraciones públicas de la Ministra de Desarrollo Social de la Ciudad². Este número, de dudosa confiabilidad ya que no hay registros oficiales, nos obliga a pensar que el número de niños/as sin vacante en el nivel inicial es aún mayor del relevado por ACIJ (2013). Estos datos a su vez nos alertan del proceso de instalación de esta propuesta muy alejada de sus comienzos aparentemente transitorios.

Por eso, en primer lugar debemos preguntarnos si los CPI garantizan el ejercicio del derecho a la educación y para ensayar una respuesta recuperaremos la histórica dicotomía asistencialismo-educación que instalaron los discursos fundacionales del Nivel Inicial. Por otro lado, cabe cuestionarse si los CPI reproducen o revierten el círculo de pobreza y desigualdades, para lo cual es preciso atender a una mirada integral de la política social desde los estudios de la producción y

² <http://www.buenosaires.gob.ar/noticias/la-ciudad-inauguro-un-nuevo-centro-infantil-en-villa-soldati-0>

distribución del bienestar recuperando la perspectiva feminista sobre la desfamiliarización del cuidado.

Del primer eje: El derecho a la Educación

Frecuentemente surgen discusiones en torno a la responsabilidad del Estado frente a la educación de la primera infancia. El debate se centra en diferenciar el estatus del derecho entre niveles o edades obligatorios de los que no lo son. Así en algunas argumentaciones la exigibilidad del derecho a la Educación se reduciría a los niveles obligatorios. Frente a este punto fácilmente se puede contraponer la propia legislación que refuta esta creencia. La Constitución de la Ciudad de Buenos Aires de 1994 especifica que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar que todos/as los/as niños/as desde los 45 días accedan a una educación pública, estatal, laica y gratuita³. Pero esa respuesta reduce el debate, y arriesga a naturalizarlo.

Si optamos por una discusión de orden legal, la primera normativa que sanciona el Derecho a la Educación es la Constitución de 1853. Más precisamente en su artículo 14, artículo que ha permanecido sin modificaciones hasta hoy, se refiere a la libertad de enseñar y aprender, respondiendo a una concepción liberal del derecho (Bravo, 2006). Esta enunciación ha configurado un escenario de debates a lo largo de la historia, cuya discusión se centraron en el prevailecimiento de uno sobre otro, es decir, si el Estado hacia valer la libertad de cátedra de quién enseña o el derecho a recibir educación de quién aprende. Aún desde la diversidad de posicionamientos que pueden desprenderse de la lectura del Artículo 14 de la Constitución el derecho aparece sin prescripción ni límites de edad.

Aunque este artículo no se haya modificado hasta el día de hoy y esos debates podrían continuar, la incorporación en 1994 de los Derechos Sociales, Culturales y Económicos y de la Convención de los Derechos del Niño, marca un nuevo escenario. En ese sentido la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en 2006, establece en su Artículo 2 que la educación es un derecho *personal y social*. Continuando con el texto de la ley en el Artículo 4 se anuncia que el Estado Nacional, de la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma asumen “*la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de*

³ Art. 24. Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 1994. Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/leg_tecnica/sin/norma_pop.php?id=26766&qu=c&rl=0&rf=0&im=0&menu_id=21502

calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho.”⁴

Pero como mencionaba anteriormente el recorrido legal puede cerrar la discusión quitando el potencial problematizador. Podemos imaginar múltiples planos para enfocar el debate, uno de ellos podría ser histórico y centrarse en las luchas políticas y sociales que se libraron en torno a este derecho, encontraríamos como protagonistas a la Iglesia, a los sindicatos, al peronismo, a la civilización sarmientina, a los nuevos movimientos sociales y sus experiencias autogestivas, entre otros. Este enfoque es sin duda interesante pero difícil de abordar en estas pocas páginas.

Otro eje de análisis lo podemos enunciar cómo el pedagógico, es decir, desde el campo de la educación qué entendemos por este derecho. Hay pocos trabajos de investigación que aborden esta pregunta en sentido amplio. Encontramos sí, muchas y diversas producciones que abordan distintos aspectos en torno al derecho a la educación. Son ejemplos de esto aquellos que abordan la inclusión de niños/as o adolescentes con discapacidades, los que trabajan sobre la histórica matriz de la escuela secundaria y sus cambios y desafíos frente la masificación y obligatoriedad del nivel, las líneas de investigación referidas a la educación de jóvenes y adultos, entre otros. Estos abordajes construyen “respuestas” parciales y focalizadas sobre qué entendemos por derecho a la educación. Si las compilamos podemos hablar de que el derecho implica acceso irrestricto, prácticas pedagógicas inclusivas, garantía de terminalidad, el respeto y la atención a la diversidad, entre otras consignas. No obtenemos una respuesta cerrada y seguramente si seguimos incluyendo perspectivas seguiremos enriqueciendo la definición.

También deberíamos atender a los debates sobre la calidad educativa, muy latentes hoy en día. En algunos casos la inclusión o “masificación” se contrapone a la calidad y se formulan preguntas en torno a si una educación “sin calidad” igual garantiza el derecho (Rivas, 2007). Es una pregunta que alejado del posicionamiento presentado en este trabajo pero en realidad nos abre la puerta para encarar nuestra propia pregunta: **¿Qué tipo de política o de propuesta garantiza el derecho a la educación?**

Asistencialismo, cuidado y educación: algunas notas para re-pensar esta tricotomía

Sí bien la pregunta central se ubica en la responsabilidad del Estado en la garantía de derechos, parece asomarse una histórica disputa en el nivel inicial, **asistir o educar** (Dicker, 2002).

⁴ Disponible en: http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf

La discusión entre asistencialismo y educación se presentan como las fundadoras del nivel inicial. Hacia finales del siglo XIX, ante la creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo, las salas maternas se definían por su carácter asistencial con una fuerte impronta de los cuidados de tipo médico-sanitarios (Diker, 2002). En un comienzo, entonces los jardines maternas estuvieron identificados como instituciones para “cuidar” a los hijos/as de las mujeres trabajadoras. De esta forma la idea de “guardería” como una institución que guardaba a los niños y niñas se contrapuso a la de los jardines como espacio en el que se “educaba” (Pitluk, 2007:16).

Actualmente la creciente demanda de las familias para que los niños/as accedan al nivel inicial a edades cada vez más tempranas no se vincula sólo con la necesidad de encontrar un lugar para dejar a los chicos/as mientras los adultos trabajan, sino también, en la valoración de los efectos formativos de la participación de los niños/as en estas instituciones (Terigi y Perazza, 2006:5).

La diferencia sustancial entre lo asistencial⁵ y el derecho reside en la concepción del sujeto destinatario de la política, y como consecuencia el diseño de la misma. Cómo señala Abramovich (2006) la idea de personas con necesidades insatisfechas que deben ser asistidas configura políticas compensatorias y asistenciales; en contraposición a la afirmación de sujetos de derecho con capacidad de demandar y exigir que el Estado cumpla sus obligaciones.

El cuidado pareciera ser una función o una labor emparentada con el asistencialismo, asociada a un rol compensatorio de un presunto déficit –estatal o familiar-, a veces desvalorizando la tarea de algunas instituciones alternativas, destinadas a “otro tipo de sujetos”: los pobres, los “desamparados”, los hijos de trabajadoras (Faur, 2014:201). Hoy en día las prácticas de crianza se consideran vertebradoras de la acción educativa del Nivel Inicial; y la idea de asistencialismo remite a aquellas propuestas residuales en las que los/as niños/as ven vulnerada su condición de sujeto de derecho. Fácilmente lo comunitario se transforma en asistencial, porque en gran cantidad de ocasiones los motivos de su constitución fueron las de asistir, compensar y dar respuesta a las necesidades insatisfechas de la comunidad.

Por eso uno de los elementos distintivos y más valorados de los servicios ofrecidos por las organizaciones comunitarias está relacionado a la flexibilidad y extensión horaria. Las jornadas de la mayoría de los servicios educativos estatales para la primera infancia son de jornada simple (4

⁵ Desde algunas perspectivas, especialmente aquellos ligados a la tradición y el campo del trabajo social la idea de asistencia difiere de lo asistencial. En este sentido se sostiene la idea de la asistencia como derecho humano y social (Arias, 2012), diferenciando a la idea de asistencialismo identificando esta última con las posturas como una política residual. No es objeto de este trabajo profundizar ese debate.

hs), y algunos pocos, y por lo tanto de difícil acceso, de jornada completa (8 hs). La incompatibilidad horaria entre la jornada escolar y la laboral es un elemento de análisis, y su superación por parte de las organizaciones de la sociedad civil de gran ayuda para las familias de los sectores más vulnerables.

Segundo eje: Cuidado y desfamiliarización

Dentro de los estudios que abordan la problemática del bienestar social se sitúan aquellos que analizan, identifican y caracterizan las formas en que se produce y distribuye el bienestar. Esping Andersen (1993:3) señala que en las sociedades capitalistas el bienestar es provisto por distintas fuentes, caracterizando este sistema, en sus primeros estudios, como un triada de bienestar identificando tres esferas: Estado – Mercado – Familias, más adelante el tercer sector o sociedad civil se incorporará dando lugar a un diamante. Sus estudios se centraron en indagar hasta qué punto el bienestar se encontraba “desmercantilizado”, es decir, el alcance de la protección estatal frente al predominio del mercado, o en otras palabras, cuánto bienestar dependía de la generación de ingresos y la inserción en el mercado laboral y cuán independiente de esto podía ser.

Desde las corrientes del feminismo se ha retomado esta teoría afirmando que en dicho razonamiento se omitía considerar que gran peso de las tareas no asumidas por el Estado o no absorbidas por el mercado recaían sobre las familias, por medio del trabajo no remunerado de - mayoritariamente- las mujeres de las mismas. De esta forma aunque las políticas tiendan a la desmercantilización podían impedir la “desfamiliarización”.

Desde esta perspectiva Shara Ravazi (citada por Faur, 2014:40), ha propuesto abordar la trama de la provisión del bienestar enfocando la mirada en relación a la problemática del cuidado y la responsabilidad de las mujeres en hacerse cargo de esta tarea, simbolizando en un “diamante de cuidado” los roles e interacciones de las cuatro esferas en la provisión del cuidado: Estado, Familias, Mercados y Organizaciones de la Sociedad Civil. Este marco dará lugar al análisis del lugar que ocupan las comunidades en la provisión del bienestar, especialmente en los sectores más pobres de la población (Faur, 2014:40).

Estos aportes resultan de gran valor para analizar esta política porque en tanto el Estado garantice y ofrezca una mayor cantidad de servicios de cuidado, menor será el peso asignado a los mercados, a la comunidad y a las familias en la provisión de esta dimensión del bienestar. En el caso de los sectores pobres si la desfamiliarización no se asocia a la desmercantilización serán pocas

las posibilidades de delegar las funciones del cuidado para incorporarse al mercado de trabajo remunerado, produciendo como analizaremos luego un “círculo vicioso” de pobreza y desigualdad (Faur, 2014:94; Pautassi y Zibecchi, 2010:17).

Retomando los estudios de Esping Andersen (1993:1) cada una de estas esferas asume diversos modos de gestionar y distribuir el bienestar social que a su vez pueden combinarse de diferentes formas, configurando distintos “regímenes de bienestar”. Las políticas sociales son un - o el- dispositivo que permite la gestión de la desigualdad asignando a cada esfera de la estructura social un papel determinado en la satisfacción de las necesidades, reequilibrando el flujo de relaciones entre ellas de forma continua (Adelantado y otros, 1998:144). Adelantado y otros (1998:145) caracterizan cómo se organiza la provisión de bienestar y define los procedimientos a través de los cuales se construyen o atenúan las desigualdades sociales, al asignar a cada sector determinada responsabilidad en la provisión del bienestar. Si bien históricamente el Estado ha compartido la provisión del bienestar con otras fuentes de la estructura social, los Estados de Bienestar han sido identificados justamente por su protagonismo, que ensombrecía la participación de otros sectores. En contraposición las políticas neoliberales comenzaron a instalar la idea de sociedad de bienestar o welfare mix (Adelantado, 1998: 144).

Los procesos de privatización, descentralización y desregulación de la década del ‘90 acompañaron el proceso de reducción de las funciones del Estado en materia de políticas sociales revalorizando el rol de la Sociedad Civil (Bustelo Graffigna, 2000:62; Adelantado, 1998:144). En relación a la provisión de cuidado en las últimas décadas han cobrado un renovado protagonismo las distintas organizaciones sociales y comunitarias que, a nivel local, brindan redes de apoyo especialmente en situación de pobreza e indigencia. La incidencia del “tercer sector” en la producción de bienestar es especialmente valorada en relación a las posibilidades de las mujeres de conciliar familia y trabajo (Pautassi y Zibecchi, 2010:12).

Durante esta década se fortaleció una mirada que ha tendido a remarcar las características “virtuosas” de las organizaciones de la sociedad civil (OSC) frente a una oferta estatal caracterizada como “ineficiente” y “corrupta” (Arcidiacono, 2011:12; Arcidiacono y Zibecchi, 2008:12; Bustelo Graffigna, 2000:64). Desde esta perspectiva (welfare mix) se asume que las expresiones organizativas de la sociedad civil tienen potencial para resolver problemas concretos de manera efectiva (Arcidiacono, 2011:13). Esta concepción traslada el principio de oferta estatal de servicios sociales a una oferta centrada en la demanda (Follari, 2011:55). En la práctica consiste en privatizar

los sectores “productivos” del Estado para que el mercado garantice la rentabilidad de los servicios, y delegar en la Sociedad Civil las acciones consideradas “improductivos” como las de los servicios sociales (Bustelo Grafigna, 2000:62).

Centros de Primera Infancia:

Entre el cuidado y la educación; entre lo público y lo privado; entre el asistencialismo y el derecho

El programa de Centros de Primera Infancia, dependiente de la Secretaría de Fortalecimiento de Organizaciones Sociales del Ministerio de Desarrollo Social del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA), conjuga acciones vinculadas más específicamente con el cuidado, como la alimentación y el control de la salud, con algunas propuestas lúdicas que se identifican como propias de la educación inicial (Ministerio Público Tutelar, 2011:17). Sus propios objetivos formulan esto de la siguiente forma, *“Garantizar el desarrollo saludable de niñas y niños de 45 días a 4 años en situación de vulnerabilidad Social en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires.”*⁶

Este propósito refleja una primacía de acciones de cuidado frente a las pedagógicas, para lo que se especifica principalmente *“brindar los elementos básicos para la satisfacción de las necesidades fisiológicas, afectivas, psicomotrices, de juego, recreación y socialización para el sano desarrollo de los niños, niñas y su entorno”*, y *“crear un espacio propicio para la estimulación temprana.”*⁷ Como se expresara anteriormente hoy en día las prácticas de crianza se consideran vertebradoras de la acción educativa del Nivel Inicial; pero en este caso la intencionalidad pedagógica no se presenta como organizadora del cuidado.

Esta caracterización también puede fundarse en la dependencia del Ministerio de Desarrollo Social y en las precarias condiciones de trabajo docente (a través de contratos de locación con bajas remuneraciones en comparación al sueldo del sistema educativo), lo que puede favorecer la contratación de personal no titulado.

La gestión de los CPI se realiza de manera asociada con las OSC. El GCBA aporta los recursos financieros necesarios para la ejecución de las actividades y asume la responsabilidad de supervisión administrativa, de salubridad y edilicias de los CPI. Cabe destacar que en ningún

⁶ http://www.buenosaires.gob.ar/areas/des_social/fortal_soc_civil/centros_primerainfancia.php?menu_id=31342

⁷ Idem op cit.

momento se incluye la supuesta acordada de la supervisión pedagógica-didáctica (ACIJ, 2013). Por su parte, las OSC asumen la responsabilidad de implementación de los CPI, incluyendo la selección y contratación del personal, los horarios de funcionamiento, el diseño de actividades y la difusión y asignación de la matrícula (Ministerio Público Tutelar, 2011:17).

Esta gestión *welfare mix*, en la que la OSC firma un convenio con el Estado que se desresponsabiliza de la toma de decisiones y de la organización de la propuesta, ocupando tan sólo un lugar de control, otorga una libertad casi absoluta a las OSC permitiendo elegir como conformar el equipo de trabajo, cuál es la remuneración de cada trabajador, y hasta cobrar a las familias por una extensión horaria. Los márgenes son tan amplios que en muchos casos las OSC convenientes son entidades religiosas lo que pone en cuestión la premisa de la educación laica establecida por la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires⁸.

Por otro lado la libertad de acción de las OSC en la organización de la propuesta permite, por un lado, la generación de experiencias alternativas respecto a la organización del sistema educativo formal y el formato escolar. En este sentido muchos CPI cuentan con equipo interdisciplinarios que incluyen trabajadores sociales, psicólogos, psicomotricistas, además de docentes y pedagogos. En algunas experiencias esto ha resultado valioso enriqueciendo la propuesta y garantizando la práctica pedagógica, y hasta problematizando la inclusión de estos equipos y esta perspectiva integral en los Jardines Infantiles públicos. En otros casos esto es apenas una cuestión formal que impacta poco en la trayectoria de los/as niños y niñas. Vuelve a presentarse aquí la idea de *libre albedrío*, cada OSC cuenta con amplio margen para la toma de decisiones y no existe ningún condicionamiento sobre el funcionamiento, la organización ni la propuesta. Aquí se incrementan los cuestionamientos sobre el rol del Estado y el delgado límite con la educación privada.

A su vez la modalidad de gestión asociada con financiamiento estatal de la demanda a través de un monto transferido a las organizaciones sociales por cada inscripto plantea nuevos interrogantes respecto de las fronteras entre lo público y lo privado (Follari, 2011:55; Ministerio Público Tutelar, 2011:17). En este caso podríamos asumir que tras la utilización de esta metodología de transferencia monetaria a OSC que ofrecen un determinado servicio existiría una visión que glorifican las capacidades de gestión de las OSC frente al Estado (Ministerio Público Tutelar, 2011:17).

⁸ Un ejemplo de esto es la Legión de la Buena Voluntad (<http://www.lbv.org.ar/>)

Desde las categorías propuestas por Adelantado (1998) podríamos plantear que detrás de esta política se promueven mecanismos de desestatalización, acompañadas del doble mecanismo de mercantilización y comunitarización. Sin negar la importancia de la posibilidad de desfamiliarización, este “modelo mixto de bienestar social” (Bustelo Graffigna, 2000; Adelantado, 1998:144) esconde bajo procesos aparentemente administrativos de simples relaciones costo-eficiencia y desprovistos de significación social o política, un enfoque de política social tendiente a la construcción de circuitos duales: Estado-ONG para pobres y mercado para ricos (Bustelo Graffigna, 2000:62).

Como se observa en este caso, se produce un círculo vicioso de la pobreza, frente a la falta de vacantes en establecimientos educativos públicos estatales las poblaciones más vulnerables que no pueden afrontar el costo de servicios educativos privados se encuentran con reducidas posibilidades y acceden a ofertas de carácter asistencial (Pautassi y Zibecchi, 2010:17; Zibecchi, 2013:431).

Conclusiones provisionarias

Parece necesario reafirmar que asistencia, cuidado y educación representan cosas diferentes aunque no necesariamente contrapuestas. Cómo ya se explicó el cuidado está ligado a las acciones de crianza que son sin duda el núcleo central de las propuestas de los jardines maternos e infantiles, pero que no son lo único que allí se desarrolla. Es la intencionalidad lo que diferencia las mismas, y que junto a actividades lúdicas y de enseñanza le otorgan identidad a los jardines. El asistencialismo en cambio genera más controversias, asociada a la caridad y a las acciones compensatorias, se opone a la consideración de niños/as como sujetos de derecho.

La información lleva también a considerar que la existencia de un déficit de oferta de servicios de atención y cuidado para el tramo de 0 a 3 años permite la expansión de la oferta del sector privado. De este modo se podría consolidar un proceso de pasaje desde el familiarismo hacia la mercantilización/privatización, siendo el Mercado el que asume la provisión de bienestar (SITEAL, 2012). De esta forma, frente a la falta de vacantes en establecimientos educativos públicos estatales las poblaciones más vulnerables que no pueden afrontar el costo de servicios

educativos privados se encuentran con reducidas posibilidades y muchas veces acceden a ofertas de carácter asistencial (SITEAL, 2012; Pautassi y Zibecchi, 2010:17; Zibecchi, 2013:431).

Como se deduce, el déficit de oferta repercute más intensamente en las familias pobres, construyendo circuitos diferenciados entre quienes pueden afrontar los costos del Mercado y los que acceden a las propuestas focales para los “sectores vulnerables”. En CABA esto se visibiliza con claridad, ya que la proporción mayor de niños que no asisten al jardín de infantes se concentra en el primer quintil de ingresos, constatando la tendencia a que la población más vulnerable es la que menos posibilidades tiene de acceder a servicios educativos y de cuidado fuera del hogar y contribuye a perpetuar el “círculo vicioso” de la pobreza y su transmisión entre las generaciones. (Faur, 2014:96; Pautassi y Zibecchi, 2010:17).

Como afirma Adelantado (1998:124) la desmercantilización no es el único impacto posible de las políticas sociales, entendiendo a su vez que las políticas sociales no sólo producen una disminución de las desigualdades sociales sino que también pueden reproducirlas o incluso aumentarlas.

Bibliografía:

- ACIJ (2013). *Informe sobre la falta de vacantes en el nivel inicial de educación*. Buenos Aires, Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia, 2013.
- ADELANTADO, J., NOGUERA, J. A., RAMBLA X., y SAEZ, L. (1998). *Las relaciones entre estructura y políticas sociales: una propuesta teórica*. En Revista Mexicana de Sociología Número 3. Universidad Autónoma de México. México.
- ARCIDIACONO, P. (2011): *El protagonismo de la sociedad civil en las políticas públicas: entre el “deber ser” de la participación y la necesidad política*. En Revista Clad Reforma y Democracia. numero 51
- ARCIDIÁCONO, P. y ZIBECCHI, C (2008). *La Sociedad Civil y los Programas Sociales: Alcances, Limitaciones y Desafíos desde un "Enfoque de Derechos"*. En Revista Electrónica Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales "Ambrosio L. Gioja" (Facultad de Derecho-UBA). Buenos Aires; Año: 2008 vol. 2 p. 9 - 36

- BRAVO, Héctor Félix (2006). *Bases constitucionales de la educación argentina*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- BUSTELO GRAFFIGNA, E. (2000). *El abrazo. Reflexiones sobre las relaciones entre el Estado y los Organismos No Gubernamentales*. En *De otra manera. Ensayos sobre Política Social y Equidad*. Buenos Aires, Homo Sapiens Ediciones, 2000.
- DGPL/DAEI (2001). *Estudio de la situación de la población educativa de Nivel Inicial en función de la cobertura total e integral de la demanda de segundo ciclo de Educación Inicial*. Coordinación: Magdalena Chiara. Buenos Aires: SED- GCBA.
- DIE (2005). *Los números del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires*. En: *Panorama educativo, publicación periódica*. Buenos Aires: Dirección de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- DIKER, G. (2002). *Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: "Principales tendencias"*. OEI. Disponible en: <http://www.oei.es/observatorio2/tendencias.htm>
- ESPING ANDERSEN, G. (1993). *Los tres mundos del Estado del Bienestar*. Valencia. Edicions Alfons el Magnanim, 1993.
- ESQUIVEL, V., FAUR, E. y JELIN, E. (2012). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el estado y el mercado*. Bs As: IDES. Disponible en: <http://www.unicef.org/argentina/spanish/cuidadoinfantil.pdf>
- FAUR, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires, Editorial Siglo Veintiuno, 2014
- FOLLARI, R. (2003). *Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado*. En: M. Feldefeber (comp). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2003.
- MALAJOVICH, A. (2010) "Deudas educativas con la primera infancia", en Revista *Voces del Fenix*. Disponible en http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/8malajovich_3_0.pdf
- MINISTERIO PÚBLICO TUTELAR (2011). "Derecho a la educación y derecho al cuidado: políticas públicas para la primera infancia en la ciudad de Buenos Aires". Ministerio Público Tutelar. Buenos Aires. Documento de Trabajo N° 12, 2011.
- PAUTASSI, L. Y C. ZIBECCHI (2010). *La provisión de cuidado y la superación de la pobreza infantil. Programas de transferencias condicionadas en Argentina y el papel de las*

organizaciones sociales y comunitarias. Santiago de Chile, CEPAL Serie Políticas Sociales 159, 2010.

- PERAZZA, R. Y TERIGI, F. (2006). *Las Tensiones Del Formato Escolar en las Nuevas Configuraciones de la Relación Familia/ Comunidad/ Escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires*. Journal of Education for International Development 2:3. Disponible en: <http://www.equip123.net/jeid/articles/4/LasTensionesDelFormatoEscolar.pdf>
- PITLUK, L. (2007). *Educación en el Jardín Maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas, 2007.
- RIVAS, A. (2007). *El desafío del derecho a la educación en Argentina : un dispositivo analítico para la acción*. 1a ed. - Buenos Aires : Fundación CIPPEC.
- SED-GCBA (2003). *Atención centralizada de las demandas de Organizaciones Sociales y Comunitarias para el desarrollo de Proyectos Educativos. Estado de Situación*. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, octubre de 2003.
- SITEAL (2012) *La situación de la primera infancia en la Argentina. A dos décadas de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Disponible en: http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi_publicacion/informe_situacion_infancia_completo.pdf
- SOTO, C. y VIOLANTE, R. (2005). *Pedagogía de la Crianza: un campo teórico en construcción*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2005.
- ZIBECCHI, C. (2011). *Régimen de bienestar y reproducción social: las organizaciones comunitarias proveedoras de cuidado y su vínculo con las políticas sociales*. Mendoza. *Revista Confluencia – Sociología*.
- ZIBECCHI, C. (2013). *Organizaciones comunitarias y cuidado en la primera infancia: un análisis en torno a las trayectorias, prácticas y saberes de las cuidadoras Trabajo y Sociedad*. Santiago del Estero.

Fuentes

Legislación y normativa

- Constitución de la Confederación Argentina, 1853.
- Convención de los Derechos del Niño, 1989.
- Pacto Internacional de los Derechos Sociales, Económicos y Culturales, 1966.

- Constitución de la Nación Argentina, 1994.
- Constitución de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 1994
- Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006.