



Líneas divisorias en la crianza, enseñanza y cuidado de la primera infancia: explorando la fragmentación y las desigualdades desde una perspectiva sistémica

Dividing Lines in Parenting, Teaching and Care in Early Childhood: Exploring Fragmentation and Inequalities from a Systemic Perspective

Linhas divisórias na criação, ensino e cuidado da primeira infância: explorando a fragmentação e as desigualdades sob uma perspectiva sistêmica

Jenifer Guevara* 
Carolina Semmoloni** 

Para citar este artículo: Guevara, J. y Semmoloni, C. (2024). Líneas divisorias en la crianza, enseñanza y cuidado de la primera infancia: explorando la fragmentación y las desigualdades desde una perspectiva sistémica, *Revista Colombiana de Educación*, (90), 33-55.
<https://doi.org/10.17227/rce.num90-14444>



Recibido: 27/08/2021
Evaluado: 27/10/2022

pp. 33-55

N.º 90

* Doctora en Educación (UdeSA) Early Childhood Research Center, Dublin City University.
jennifer.guevara@dcu.ie

** Doctoranda en Educación (UdeSA) Early Childhood Research Center, Dublin City University.
carolina.semmoloni@dcu.ie

Resumen

A pesar de las persistentes críticas a la división entre educación y cuidado, según la investigación, las políticas y prácticas, continúan trazándose líneas divisorias entre la crianza, enseñanza y cuidado (cec) de la primera infancia (pi). Estos bordes se enfrentan con perspectivas que van más allá de la sectorialización del campo y que tienden hacia enfoques holísticos e integrales. Desde una perspectiva sistémica, en el presente artículo se explora la noción de líneas divisorias como una herramienta teórica para interrogar a los sistemas de cec, superando la mirada sectorial y la falsa oposición que divide educación y cuidado. El artículo, respaldado por un análisis empírico de las líneas divisorias existentes en el sistema cec en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), examina dónde y cómo se dibujan estos bordes en la arquitectura institucional, en la esfera discursiva y en el territorio. El análisis arroja luz sobre la fragmentación y las desigualdades en los sistemas cec, un problema persistente en Argentina y América del Sur.

Palabras clave

primera infancia; crianza; enseñanza; cuidado; derecho a la educación; oportunidades educacionales

Keywords

early childhood; education; care; education rights; educational opportunities

Abstract

Despite persistent criticism of the division between education and care, from research, policies, and practices continue to draw dividing lines between early childhood (ec) and early childhood, education and care (ecec). These borders are increasingly challenged by perspectives that move beyond the sectorialization of the field towards more holistic and integrated approaches. From a systemic perspective, this article explores the notion of borderlines as a theoretical tool to question ecec systems, moving beyond sectorial perspectives and the false opposition that separates education and care. The paper is supported by an empirical examination of borderlines in the ecec system in the city of Buenos Aires. In this manner, it examines where and how borderlines are drawn in the institutional architecture, the discursive sphere, and the territory. Lastly, the analysis sheds new light on fragmentation and inequalities in ecec systems, a pressing problem not only in Argentina but also in South America.

Resumo

Apesar das críticas persistentes à divisão educação-cuidado, desde a pesquisa, as políticas e as práticas continuam a traçar as linhas entre criação, ensino e cuidado (cec) na primeira infância (pi). Essas fronteiras são cada vez mais desafiadas por perspectivas que vão além da setorialização do campo e que tendem a abordagens holísticas e integrais. A partir de uma perspectiva sistêmica, este artigo explora a noção de linhas divisorias como ferramenta teórica para questionar aos sistemas de cec, superando a perspectiva setorial e a falsa oposição que faz uma divisão entre educação e cuidado. O artigo se apoia em uma análise empírica das linhas divisorias existentes no sistema cec da Cidade Autónoma de Buenos Aires (Argentina). Dessa forma, se examina onde e como essas fronteiras são desenhadas na arquitetura institucional, na esfera discursiva e no território. Finalmente, a análise lança luz sobre a fragmentação e as desigualdades nos sistemas de cec, um problema persistente tanto na Argentina quanto na América do Sul.

Palavras-chave

criação; ensino; cuidado; primeira infância; direitos à educação; oportunidades educacionais

Introducción

Con el cambio de siglo, las políticas para la primera infancia (PI) se han convertido, a nivel mundial, en un área de creciente prioridad para los gobiernos. En los hemisferios norte y sur, este interés político ha llevado al diseño e implementación de diversos programas de crianza, enseñanza y cuidado (CEC).¹ En su mayoría, estas iniciativas se centraron en ampliar el acceso, lo cual implicó un aumento significativo en el número de niñas y niños² cobijados (Staab, 2010). El foco en la creciente ampliación de las tasas de cobertura eclipsó la discusión de políticas vinculadas a su organización.

En América del Sur, la ampliación de acceso responde a una creciente diversidad de programas de CEC (Adlerstein y Pardo, 2017). Como sedimentos de distintos momentos e iniciativas políticas, estos sucesivos programas se superpusieron unos sobre otros (Turgeon, 2014). El resultado es un mapa fragmentado: coexisten una heterogeneidad de espacios de crianza, enseñanza y cuidado (en adelante, espacios CEC)³ que conviven bajo la rectoría de diferentes niveles (nacional, provincial y municipal) y sectores de gobierno (desarrollo social, educación, salud). En la región más desigual del mundo, la oferta tiende a reforzar las desigualdades preexistentes al ofrecer experiencias de diferente calidad a niños y niñas de entornos socioeconómicos muy dispares (Kulic *et al.*, 2017).

Sin embargo, los estudios que arrojan luz sobre el mapa completo de espacios CEC son escasos, especialmente en Sudamérica (Guevara *et al.*, 2020). Este artículo contribuye a llenar ese vacío a través de la exploración de la noción de líneas divisorias para comprender la fragmentación y las desigualdades en los sistemas CEC. La hipótesis de este trabajo es que

- 1 Los sistemas de la PI en su conjunto incluyen una gama de programas para los niños, niñas y sus familias desde el embarazo hasta la escuela primaria. Estos programas incluyen no solo la provisión de instituciones destinadas a la crianza, enseñanza y cuidado, sino también licencias familiares, programas para padres y madres, transferencias de ingresos y atención médica. En este documento se hace referencia al sistema de CEC y se enfoca exclusivamente en los espacios CEC, sin perder de vista que forman parte de un sistema más amplio destinado a garantizar los derechos y las necesidades de los niños y niñas.
- 2 El uso de un lenguaje que no discrimine, que no reproduzca estereotipos sexistas y que permita visibilizar todos los géneros es una preocupación de las autoras. Puesto que no hay acuerdo sobre la manera de hacerlo en castellano, se visibiliza el género cuando la situación comunicativa lo requiere, y no se visibiliza cuando no se necesita.
- 3 Los espacios de crianza, enseñanza y cuidado (espacios CEC) se conceptualizan aquí como espacios físicos donde adultos interactúan con niñas y niños entre 0 y 6 años a los que no están unidos por vínculos de parentesco, con el fin de contribuir a su crianza, enseñanza y cuidado según una determinada selección, organización y secuenciación de saberes con distinto grado de formalización y reconocimiento de la existencia de esa estrategia (Florito *et al.*, 2020).

las políticas para la PI deben examinarse desde una perspectiva holística e integral, que tenga en cuenta el amplio espectro de instituciones destinadas a la crianza, enseñanza y cuidado en un territorio determinado.

En este artículo se adopta un enfoque sistémico para la investigación, que contempla la complejidad del contexto en todos los niveles de los sistemas CEC. Los enfoques sistémicos se encuentran en incipiente desarrollo en el campo de la PI. Este documento se ubica dentro del “giro sistémico” (Urban *et al.*, 2018), que reconoce que la CEC no existe en el vacío sino más bien en un sistema que –si es competente– conecta las políticas, las prácticas y la investigación a través de sus diferentes actores. En este artículo, los sistemas CEC se conceptualizan como rompecabezas, compuestos por piezas que solo pueden entenderse teniendo en cuenta el sistema más amplio al que pertenecen.

En este artículo se explora la noción de líneas divisorias como una herramienta analítica que puede contribuir a la perspectiva sistémica, a partir del estudio del caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Argentina. Mediante el análisis empírico, se indaga dónde se dibujan los bordes en el sistema CEC y cómo contribuyen a la fragmentación y la ampliación de las desigualdades. Las líneas divisorias existentes se examinan a través de tres dimensiones complementarias: institucional, discursiva y territorial. Luego, se discuten las implicancias para las políticas de PI, la investigación y la justicia social.

Sectorialización y sistemas CEC

A pesar de las persistentes críticas a la separación entre educación y cuidado, dentro de los sistemas CEC se siguen trazando líneas divisorias. La falsa dicotomía entre educación y cuidado continúa siendo recreada por los diseñadores de política y por las y los investigadores. De hecho, la sectorialización es una de las características distintivas del campo de la PI. Como Robertson (2011) explica,

la sectorialización hace referencia a un conjunto de instituciones y actores cuyas actividades están agrupadas [...] y consiste en el [...] límite que define lo que está dentro y lo que está fuera de lo que se llama a sí mismo “el sector” [...]. Los límites, la gestión de límites, el establecimiento de normas internas y la reproducción de normas ayudan a hacer visible quién puede considerarse un actor legítimo y quién debe ser excluido (p. 293).

Por tanto, la sectorialización es un proceso de aislamiento que implica la “cajanegrización” (invisibilización) de lo que queda por fuera de sus límites. En este contexto, las investigaciones y las políticas tienden a reflejar una sola “cara de la moneda”: la “educación” o el “cuidado”. Como

sugiere Urban (2010), la concepción de “nosotros” y de “ellos” –el otro generalizado– ha sido durante mucho tiempo una configuración clave en la narrativa de la educación de la PI.

Esta configuración del campo de la PI ha tenido un gran impacto en la investigación, las políticas y las prácticas. En primer lugar, ha reforzado la existencia de enfoques desarticulados y aislados, cuestionados por numerosos académicos (Adlerstein y Pardo, 2017; Urban *et al.*, 2019). En la investigación de la PI, se generó el desarrollo de esferas disciplinarias que tienden a interactuar solo con aquellos que se encuentran dentro de su “sector”. Los enfoques fragmentados también siguen dominando el ámbito de la política de la PI. La provisión de CEC generalmente se divide en una multitud de programas desconectados bajo la rectoría de sectores y carteras de gobierno desarticuladas entre sí. Así, los escasos estudios existentes no logran problematizar las divisiones históricas y hacen que la fragmentación sea invisible.

En segundo lugar, esta configuración ha contribuido a la construcción de dicotomías que tienden a subestimar la complejidad del sistema. La sectorialización parece haber atrapado el campo de la PI (o bien alguna de sus partes) para hacer una separación entre educación y cuidado. Las diferencias teóricas complejas entre los conceptos de educación y cuidado, en general, se han traducido en definiciones dicotómicas y simplistas. Esta simplificación ha dado como resultado una visión reduccionista del sistema, compuesto por dos sectores opuestos (los sectores de “educación” y los sectores de “cuidado”). Esta diferenciación invisibiliza otras configuraciones (más fragmentadas). Siguiendo esta lógica, las políticas y las prácticas de CEC, a menudo, se conciben desde esta perspectiva: los espacios y los trabajadores CEC “educan” o “cuidan” a niñas y niños.

Sin embargo, la educación y el cuidado –o la crianza, enseñanza y cuidado, como Broström (2006) lo refina con lucidez– no pueden separarse ni en la política, ni en la investigación. Más allá de la fragmentación institucional, estas son acciones indivisibles en la acogida de niños y niñas. Esta falsa dicotomía se fortalece en contextos anglohablantes, en los que generalmente se comprende que la educación está sujeta a los entornos escolares, donde se enseñan ciertos contenidos y habilidades (medibles) a niños y niñas. En los idiomas latinos, la educación se entiende como un fenómeno holístico en el sentido más amplio de socialización (Cardini *et al.*, 2017). Por tanto, el cuidado y la crianza son componentes de la enseñanza fundamentales de la educación y no deben referirse o investigarse como fenómenos o sectores separados.

En el presente artículo se analiza la provisión de “educación” y “cuidado” como una parte de un sistema destinado a brindarles a los niños y las niñas la acogida a nuestro mundo. La perspectiva sistémica comprende

la naturaleza holística de la crianza, enseñanza y cuidado de la PI, sin perder de vista las diversas piezas que conforman este rompecabezas. Los sistemas CEC pueden ser más o menos coherentes o “competentes”, como sugiere Urban (2014). Puede haber límites más o menos fuertes dentro de estos. Esta perspectiva no excluye del análisis a la sectorialización, sino que la comprende a través de sus efectos, es decir, a través de cómo crea y refuerza los límites dentro de los sistemas.

Las líneas divisorias en los sistemas CEC

El estudio de las líneas divisorias se ha movilizadod recientemente más allá del campo de la geografía. La investigación contemporánea sobre las fronteras y los bordes involucra una variedad de disciplinas y campos de estudio en las ciencias sociales (Newman, 2006). Lejos de ser el límite exterior de los territorios, dondequiera que haya movimiento de personas o cosas hay líneas divisorias: “las líneas divisorias se dispersan por todas partes un poco” (Balibar *et al.*, 2002, p. 71). Las líneas divisorias no solo delimitan bordes, sino que también simbolizan una práctica social de diferenciación: una práctica de b/orde(n) (Van Houtum y Van Naerssen, 2002). Las líneas divisorias se (re)construyen todos los días a través de tecnologías de borde, de bordes que ordenan quién pertenece y quién no, que separan a “nosotros” de “ellos”, que delimitan quiénes son incluidos y quiénes excluidos (Yuval-Davis, 2006). Forman parte de las políticas de inclusión/exclusión, que aquí se entienden “como un recurso discursivo que construye, afirma, justifica o resiste formas de inclusión/exclusión socioespacial” (Antonsich, 2010, p. 645).

El estudio de las líneas divisorias se relaciona con su generación –el proceso de elaboración y mantenimiento de bordes– como con una dinámica que tiene el derecho de distinguir lo “incluido” y lo “excluido” (Newman, 2016). Siguiendo a Newman, no solo el proceso de generación de bordes, sino también su forma de relacionarse con el orden debe constituirse en objeto de investigación analítica. La cotidiana generación de líneas divisorias implica ordenar: hay una interacción entre la creación de divisiones y el orden social. En otras palabras, las líneas divisorias no solo segmentan, sino que también estratifican a la sociedad. Como Guentner *et al.* (2016) las definen: “Fragmento en inglés [las prácticas de generación de líneas divisorias son medidas tomadas por instituciones estatales [...] que delimitan categorías de personas para incorporar a algunas y excluir a otras, en un orden social específico]”.

En este artículo se explora la noción de líneas divisorias como una herramienta analítica para abordar las desigualdades en los sistemas CEC, es decir, una herramienta para descubrir sistemas de poder e injusticias. Así, busca separarse aquellos análisis sectoriales que han hecho invisibles las

líneas divisorias al “cajanegrizar” el sistema. En la PI, las desigualdades se han estudiado principalmente como brechas en el acceso a los espacios CEC –véanse, por ejemplo, Bassok *et al.* (2016) y Magnuson y Waldfogel (2016)–. Las desigualdades sistémicas en el campo de la CEC se han explorado principalmente desde la óptica de los sistemas y regímenes de cuidado –véanse, por ejemplo, Faur (2010; 2011), y Palriwala y Neetha (2011)–. Estos estudios generalmente se centran en las necesidades de cuidado de las familias y, en última instancia, de las mujeres, ya que por razones culturales continúan siendo las principales responsables del cuidado. Los resultados de estas investigaciones contribuyen a comprender la estratificación del cuidado en las sociedades contemporáneas, pero pierden de vista “el otro lado de la moneda”; es decir, abordan el problema desde una perspectiva sectorial.

En lo que sigue, las líneas divisorias se estudian en tres dimensiones distinguibles pero entrelazadas entre sí: la institucional, la discursiva y la territorial. Estas categorías no son neutrales sino intencionalmente elegidas para señalar los bordes y apuntalar las desigualdades en los sistemas CEC. Permiten demostrar cómo las líneas divisorias definen diferentes categorías de instituciones, agentes y territorios. El análisis de la arquitectura institucional arroja luz sobre las líneas divisorias invisibilizadas bajo la organización de la provisión de la CEC a nivel estatal. La dimensión discursiva hace visible la esfera simbólica que define a los destinatarios de los diversos programas y espacios CEC. Si las líneas divisorias institucionales iluminan la diferenciación de las instituciones, los discursivos muestran que estos espacios están orientados a diferentes grupos sociales. Siguiendo a Van Houtum (2017), en el discurso “las agrupaciones sociales y las distinciones entre ellas son creadas y mantenidas” (p. 20). Finalmente, el elemento territorial les agrega a las líneas divisorias institucionales y discursivas una demarcación más formal que es visible en el paisaje. Los bordes a menudo son espaciales y se relacionan con una territorialidad específica: la pertenencia y la exclusión están inextricablemente territorializadas. Al final del día, como argumenta Antonsich (2010), quién pertenece y quién no está inscrito en el paisaje.

Metodología

La naturaleza de este artículo es exploratoria y argumentativa. Por un lado, explora nuevos horizontes dentro de las perspectivas sistémicas emergentes en el campo de la PI que reclaman la naturaleza integrada de crianza, enseñanza y cuidado (Urban, 2014). También explora las líneas divisorias como una herramienta teórica –un elemento para incluir en la caja de herramientas de los sistemas de la PI, en el sentido foucaultiano– para comprender el orden social y el establecimiento de bordes dentro

de los sistemas CEC. Por otro lado, construye un argumento en torno a las desigualdades: la sectorialización y los enfoques fragmentados tienden a ocultar las desigualdades presentes en los sistemas CEC. Asimismo, el examen empírico de la disposición de la CEC en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA) proporciona una base para desarrollar en mayor profundidad este argumento.

Para esto, se presentan los espacios CEC para las niñas y los niños más pequeños (de cero a tres) en CABA. Mientras se escribe este artículo, CABA es el único distrito argentino con datos completos, públicos y confiables sobre los espacios CEC. A nivel nacional, no existen datos de inscripción actualizados que comprendan todos los tipos de instituciones CEC para todos los grupos de edad (Steinberg *et al.*, 2019). Para los propósitos de este artículo, se organiza el rompecabezas de espacios CEC en tres piezas principales: las instituciones oficiales del sistema escolar (jardines maternos y jardines de infantes), las instituciones no oficiales y las instituciones dependientes de desarrollo social (Centros de Desarrollo Infantil, Espacios de Primera Infancia, entre otros). Cabe señalar que la arquitectura institucional de los espacios CEC es mucho más compleja (es decir, dentro del área de bienestar social es posible encontrar muy diversos tipos de instituciones). Una descripción detallada de las características de todos los espacios CEC disponibles en CABA está más allá del alcance de este artículo y puede encontrarse en investigaciones anteriores (Snaider, 2014; Argüello, 2018). Se excluyen aquí los espacios relacionados con el desarrollo infantil que no están orientados a las niñas y los niños más pequeños (como las Casas de Niñas, Niños y Adolescentes), o no ofrecen una actividad diaria a cargo de un/a trabajador/a CEC (Juegotecas Barriales, Centros Lúdicos y Centros de Acción Familiar, entre otros).

El análisis se basa en datos públicos secundarios disponibles en los sitios web oficiales del Ministerio de Educación y del Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat de CABA. Asimismo, se apoya en investigaciones anteriores (Snaider, 2014; Argüello, 2018; Marzonetto, 2016; Repetto *et al.*, 2012; Steinberg *et al.*, 2019), así como en el análisis de contenido y discurso de datos secundarios. En particular, se analizan nueve documentos que regulan los diferentes espacios CEC en CABA: el Diseño Curricular para la Educación Inicial: niños de 45 días a 2 años (Resolución N.º 1332, 2016); el Reglamento Escolar (Resolución N.º 4776 [Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2009]); el reglamento de ingreso y funcionamiento de los Centros de Desarrollo Infantil (Resolución N.º 114 [Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat de la Ciudad de Buenos Aires, 2010]); la creación de “Centros de PI” (Decreto N.º 306 [Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009]); el manual de procedimiento del programa de Centros de PI (Resolución N.º 407 [Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat de la Ciudad de Buenos Aires, 2013]); y las secciones

del sitio web del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (GCABA) relacionadas con estas cuestiones (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2019a; 2019b; Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat, 2019a; 2019b).

Finalmente, se mapean todos los espacios CEC anclados en CABA. El mapa que resulta combina cuatro registros diferentes que localizan a los espacios CEC en la jurisdicción: el registro de instituciones de educación para la PI, el registro de instituciones no oficiales, el registro de Centros para el Desarrollo Infantil y el registro de Centros de la PI. El mapa se desarrolló con la tecnología de Google Maps. Siguiendo a Steinberg y Tófaló (2018), el mapa identifica cuatro escenarios socioeconómicos en la ciudad. Luego, señala los 699 espacios CEC en CABA para hacer visible por primera vez el paisaje completo.

Las líneas divisorias institucionales

Dentro de la región, Argentina tiene uno de los sistemas de bienestar más grandes, que coexiste con altos niveles de segmentación y estratificación en diferentes sectores (Pribble, 2013). La crianza, enseñanza y cuidado de la PI no es una excepción: diferentes tipos de instituciones coexisten y reciben a diferentes grupos sociales (Cardini *et al.*, 2017; Marzonetto, 2016).

La organización de los espacios CEC en Argentina, en general, y en CABA, en particular, es un conjunto complejo de diferentes piezas sedimentadas con el tiempo. Es decir, la actual arquitectura institucional de los espacios CEC es el resultado de un proceso de sedimentación de dos siglos de políticas CEC y respuestas locales.

Las piezas más visibles del rompecabezas CEC son las instituciones oficiales del sistema educativo. Por lo general, estos espacios se denominan “instituciones educativas” o de “educación formal”,⁴ pero probablemente lo que mejor los define es el hecho de ser reconocidos oficialmente como una parte del sistema educativo. En Argentina, la educación inicial es el primer nivel del sistema educativo, y se compone de jardines maternos, que reciben a niños y niñas desde los 45 días hasta los tres años, y por jardines de infantes, destinados a los niños y niñas de los tres a los cinco años.

El reconocimiento de los jardines maternos como una parte de la educación inicial es relativamente reciente: data de 1983 en CABA y es aún más reciente a nivel nacional (Ministerio de Educación, 2006). Como una

4 Estas definiciones se evitan explícitamente. Primero, porque la educación no se limita a la adquisición de habilidades formales. La educación puede (y debe) ser un componente de cualquier programa para la PI, no solo de las instituciones administradas por el Ministerio de Educación. En segundo lugar, porque el término “formal” es muy controversial y sugiere que el resto de las instituciones carecen de formalidad, un argumento que no puede sostenerse al menos en el caso de CABA.

parte del sistema educativo, los jardines maternos deben cumplir los mismos estándares (personal, plan de estudios, infraestructura, seguridad, entre otros) que el resto de las instituciones de todos los niveles que conforman el sistema escolar. Como consecuencia, los jardines maternos están dirigidos por docentes calificados/as, empleados/as en condiciones de trabajo estable, que reciben orientación de los/as supervisores/as del nivel del distrito, y se desempeñan según los lineamientos curriculares vigentes.

Los departamentos subnacionales de educación son sus órganos rectores (en este caso, el Ministerio de Educación de CABA), a pesar de que estos entornos pueden ser provistos y/o financiados por el Estado nacional o por organismos privados. En CABA, los 123 jardines maternos estatalmente administrados (donde el Estado proporciona y financia esta oferta) y los 303 de gestión privada (donde la provisión es privada y podrían tener algún apoyo estatal), reciben 18355 y 22718 niños y niñas, respectivamente⁵.

La segunda pieza del rompecabezas se compone de los espacios provistos por el Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat. Los servicios de bienestar social generalmente tienen menos regulaciones y menos garantías de calidad, en comparación con los dependientes del sistema educativo. Por ejemplo, mientras que los jardines maternos siguen un plan de estudios y reciben apoyo pedagógico para implementarlo, se supone que los dependientes del área de desarrollo social están “orientados” por el plan de estudios, pero no reciben orientación pedagógica (Repetto *et al.*, 2012). En CABA, el personal que se desarrolla en estos espacios generalmente tiene una calificación en el campo de la crianza, la enseñanza y el cuidado, pero es contratado en condiciones de trabajo precarias que no coinciden con las de las y los docentes en el sistema educativo (Marzonetto, 2016; Vinocur y Mercer, 2018).

Hasta aquí, el sistema se asemeja a los límites dicotómicos entre la educación y el cuidado, descritos en las secciones anteriores. Siguiendo la bibliografía existente, los espacios dependientes de la cartera de Desarrollo Humano son solo una parte de un conjunto de políticas sectoriales dirigidas a niños, niñas y familias en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica. En este sentido, parecen seguir la lógica de las políticas compensatorias para familias, niños y niñas vulnerables, que ha sido criticado por constituir “servicios pobres para niños pobres” (Rozengardt, 2017; Faur, 2010). Sin embargo, una mirada más profunda trae mayor complejidad a esta imagen. Primero, dentro de los entornos de desarrollo social se pueden identificar dos tipos de instituciones: los Centros de Desarrollo Infantil (CEDI) y Espacios de Primera Infancia (EPI).

5 Cifras de la matrícula de 2015, último año en el que pudieron compararse los datos entre todos los diferentes espacios, siguiendo a Argüello (2018).

Los CEDI se remontan a los años 1980: son antiguas guarderías transformadas en Centros para el Desarrollo Infantil como resultado de la Ley Nacional N.º 26233. De los veinte CEDI que en CABA reciben a 1066 niños, una cuarta parte se dedica a los hijos e hijas de funcionarios públicos, y el resto prioriza la entrada de acuerdo con un índice de vulnerabilidad desarrollado *ad hoc*. La regulación existente establece estándares básicos, como instalaciones adecuadas, salud, seguridad y nutrición; ratios adecuados adulto-niño; y un seguimiento individual del desarrollo de cada niño o niña. En los CEDI, las niñas y niños no están a cargo de adultos con formación docente, sino de promotores sociales a quienes no se les exige (ni se espera) que trabajen siguiendo los diseños curriculares existentes.

Por el contrario, los EPI son relativamente nuevos dentro del rompecabezas de espacios CEC: son antiguas organizaciones de base comunitaria, transformadas por el Estado en 2008 a partir del programa de Espacios de Primera Infancia. En este esquema, la provisión subcontrata a organizaciones comunitarias. Estas instituciones son heterogéneas y dependen en gran medida de las características y posibilidades de cada proveedor. En CABA, 76 EPI reciben a 7743 niños y niñas de hogares socialmente vulnerables. En estos espacios, niños y niñas son recibidos por docentes de educación inicial titulados o en formación, de quienes se espera que trabajen siguiendo los lineamientos curriculares, pero son contratados en condiciones inestables y de baja remuneración.

La diferenciación entre estos dos tipos de provisión dentro del ámbito del desarrollo social supera la división entre educación y cuidado, y conduce a la dificultad de abrazar la complejidad. Por ejemplo, los EPI y los jardines maternos contratan docentes de educación inicial, mientras que los CEDI no lo hacen. Al mismo tiempo, los jardines maternos y los CEDI proporcionan condiciones de trabajo estables, mientras que los EPI no. Para agregar aún más complejidad, según Argüello (2018), la mayor inversión por niña/o se coloca en los CEDI (USD18000 por año en 2016), seguidos por los jardines maternos (USD9000) y los EPI (USD7000). Entonces, ¿dónde se dibujan los límites? ¿Es realmente entre la educación y el cuidado? La noción de sedimentos políticos cobra entonces especial importancia en este análisis.

La pieza final del rompecabezas de espacios CEC aporta aún más complejidad. Probablemente porque no “pertenecen” a ninguno de los “sectores”, las instituciones no oficiales han recibido poca atención de las y los investigadores (Cardini *et al.*, 2017). Los espacios no oficiales (instituciones no incorporadas a la enseñanza oficial) son entornos privados que no cumplen los estándares para ser reconocidos por el Ministerio de Educación como instituciones educativas oficiales. Esto puede deberse a situaciones muy diversas, desde condiciones de infraestructura deficientes

(por ejemplo, problemas de seguridad o sanitarias, el tamaño de las aulas o ventanas) hasta la falta de cumplimiento de los estándares de los lineamientos curriculares (por ejemplo, enfoques pedagógicos alternativos).

En CABA, un reglamento específico (Ley N.º 621, 2001) sancionó que estos espacios deberían estar bajo la supervisión de las autoridades educativas y estableció un registro para identificarlos (Registro de Institutos Educativos Asistenciales [RIEA]). Durante el 2015, 179 espacios no oficiales según el registro permanente, y 94 con un número de registro temporal⁶, recibieron a 18333 niños y niñas en CABA (Dirección General de Estadística y Censos, 2015). Esto significa que la pieza más invisible del rompecabezas es, en términos de inscripción, tan importante como los jardines maternos estatales, y mucho más importante que los CEDI y los CPI.

La Ley N.º 621 también establece que los servicios no oficiales requieren contratar educadoras/es calificadas/os, ratios establecidas entre adultos/as y niños/as, así como para el personal auxiliar, ciertos equipos de acuerdo con la edad de niños y niñas, condiciones de salud (por ejemplo, los espacios de alimentación y cambiado deben estar a una distancia segura uno del otro) e infraestructura en concordancia con el código de construcción.

Aunque se sabe poco sobre estos espacios, hay un límite trazado entre ellos y las instituciones oficiales. La regulación menciona explícitamente que los espacios no oficiales deben exhibir un claro mensaje a las familias en la puerta indicando que no han sido incluidos dentro del sistema educativo oficial (Ley N.º 621, art. 16). La intención normativa parece que es responsabilidad de las familias elegir entre una institución de “primera y segunda clase”, en lugar de ser responsabilidad del Estado garantizar una crianza, enseñanza y cuidado universal y de calidad para todas las niñas y los niños. Paralelamente, las familias, niños y niñas en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica están excluidos de los espacios oficiales y no oficiales, y son destinatarios de instituciones específicas dependientes de la cartera de desarrollo social. Este argumento se explorará en la esfera discursiva, en la siguiente sección.

A pesar de las historias y regulaciones específicas, existen algunas diferencias fundamentales entre estas distintas piezas del rompecabezas de espacios CEC. Se parecen a la “división paradigmática” pero, al mismo tiempo, requieren un análisis más complejo. La línea divisoria no parece estar establecida entre dos “sectores” dominantes que crean un borde entre ellos, protegiendo ambos espacios. Más bien, es una línea divisoria fuerte que preserva el sistema educativo en su espacio. No es accidental

6 Cuando ingresan en el registro, las instituciones reciben un número provisional. Después de dos visitas de supervisión consecutivas exitosas, se les da un número de registro permanente.

que se requiera que las instituciones no oficiales muestren a la entrada de sus edificios una señal que indique que no son reconocidos como una parte del sistema educativo.

Además, esta relación de poder define niveles de visibilidad. Como Robertson (2011) sugiere, las líneas divisorias son “medios para definir qué entidades e identidades se hacen visibles y gobernables” (p. 286). En este caso, la arquitectura institucional dada establece al sistema educativo como la pieza más visible del rompecabezas, eclipsando totalmente la existencia de los servicios no oficiales. Al mismo tiempo, es interesante ver cómo la provisión de desarrollo social, a pesar de ser más visible que los espacios no oficiales, está “menos gobernada”, en el sentido de que está sujeta a menos regulaciones que las instituciones educativas.

Las líneas divisorias discursivas

Más allá de la visibilidad de la arquitectura institucional, las líneas divisorias están presentes en espacios menos obvios, como los discursos que sustentan al sistema. Siguiendo esta premisa, el lenguaje tiene un valor simbólico y contribuye a la creación de fronteras, confiriendo poder e identidad. Esta sección se centra en el lenguaje utilizado para presentar y regular las diferentes piezas del rompecabezas de espacios CEC que, a su vez, define los destinatarios a los que se orienta cada pieza.

Los documentos que regulan la educación inicial enfatizan en que los jardines maternos dan cuenta del “derecho fundamental” de niños y niñas a una “educación de calidad” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2019a). Las palabras “educación” (por ejemplo, ética educativa, desafío educativo, responsabilidad educativa), “enseñanza” (por ejemplo, enseñar contenidos, enseñar a jugar, enseñar a descubrir), “aprendizaje” (por ejemplo, aprendizaje significativo, aprendizaje diverso) y “cuidado” (cuidado de uno mismo y de otros, cuidado emocional, cuidado de la salud, actividades de cuidado, cuidado de la PI) se utilizan ampliamente en el documento para describir el papel de los jardines maternos. Se argumenta que estas instituciones son “(...) un espacio institucional de enseñanza y aprendizaje, donde la socialización y el juego se unifican con la adquisición de aprendizajes socialmente válidos, así como significativos para los niños” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2019a, p. 19). Respecto a las familias, las pautas curriculares sostienen: “esta misión educativa se realizará en colaboración con las familias de cada niño” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2016, p. 12).

La idea subyacente es que niños y niñas (que acceden a los jardines maternos) poseen un derecho fundamental a la educación. Estos espacios se entienden como una oferta educativa de alta calidad. En el documento

analizado, la educación se entiende en su sentido amplio, principalmente vinculada a la cultura y al juego, en oposición a una perspectiva escolarizada. Las ideas de poner a niños y niñas en contacto con la cultura como conocimiento, de promover la integración activa y del juego como actividad respaldan esta afirmación. Los niños, las niñas y sus familias se conciben como agentes activos de este proceso, cuya participación debe ser fuertemente promovida.

Por el contrario, los espacios dependientes de la cartera de Desarrollo Humano (CEDI y EPI) se conciben desde una perspectiva fundamentalmente diferente. Si los documentos de política en torno a los jardines maternos se refieren a la educación, la enseñanza y el aprendizaje, los documentos de política de desarrollo social utilizan el lenguaje de la psicología del desarrollo y del ámbito de la salud pública, como la prevención, la estimulación temprana y la contención. La naturaleza del trabajo en estos “espacios de contención” se refiere a asegurar, estimular, facilitar y satisfacer.

Sin embargo, existen algunas diferencias entre los CEDI y los EPI. Las regulaciones establecen que el primer objetivo de los EPI es proporcionar “elementos básicos para la satisfacción de las necesidades fisiológicas, emocionales, psicomotoras, de juego, recreación y socialización [a través de] un espacio que promueve la estimulación temprana, y la formación y adquisición de hábitos” (Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat, 2019a). Su objetivo es

garantizar el crecimiento y el desarrollo saludable de los niños en situación de vulnerabilidad social [mediante la creación de] espacios de contención y apoyo a las familias para facilitar el proceso de crianza de los niños [y] fortalecer el vínculo entre madre e hijo (Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat, 2019a).

Por el contrario, los CEDI se definen como “centros de prevención con proyección social” que ofrecen un “entorno seguro y confiable”. Apoyar el desarrollo infantil y “guiar a cada familia a través de la educación de sus hijos” son dos funciones destacadas de los CEDI. Los documentos muestran que los CEDI promueven el desarrollo de la PI a través de la estimulación temprana, el “desarrollo psicopedagógico, la promoción de la lectura, el juego y el desarrollo artístico y recreativo” (Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat, 2019b).

Aunque ambos programas están orientados explícitamente a niños y niñas de hogares desfavorecidos, los significados que rodean a los EPI y los CEDI son relativamente distintos. Los EPI se definen como espacios de protección para satisfacer las necesidades básicas, mientras que los CEDI se denominan centros de prevención donde se promueve el desarrollo de niñas y niños. Aunque la estimulación temprana se menciona en referencia a ambos programas, los documentos de política de CEDI mencionan una

amplia gama de actividades que son (aunque no explícitamente) educativas. Además, hay una gran diferencia en cuanto a la relación con las familias. Una lectura de los documentos permite encontrar perspectivas que ubican a las familias (madres, en realidad) como disfuncionales y deficientes en el vínculo con sus hijos e hijas. Desde esta mirada, se asume que su situación de vulnerabilidad socioeconómica se traduce en una mala crianza, lo que requiere corregirse o normalizarse. Por el contrario, los CEDI se refieren a guiar y apoyar a las familias en la crianza de sus hijas e hijos.

Finalmente, al igual que los EPI, las instituciones no oficiales deberían ser “espacios de protección que complementen la atención de los niños” (Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2001, art. 3). Se afirma que estos espacios deberían “trabajar con un contexto pedagógico adecuado, un edificio con licencia y cumplir con las obligaciones relacionadas con su actividad”. La atención se centra en “proteger la integridad biopsicosocial de los niños”, “garantizando un ambiente afectivo para favorecer la maduración del niño”, “garantizando las condiciones ambientales y de infraestructura que aseguren la seguridad y la salud, la prevención de enfermedades y la nutrición” (Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2001, art. 4).

Los extractos sugieren la intención de garantizar condiciones mínimas en instituciones que anteriormente no estaban sujetas a ninguna regulación estatal. Esto puede observarse en las referencias a la infraestructura, la seguridad, la salud y las acciones de prevención y protección. Se podría inferir que el énfasis está en evitar violaciones a los derechos de niños y niñas, en lugar de definir la naturaleza de estos espacios. A pesar de esta referencia al contexto pedagógico, la educación, la enseñanza o el aprendizaje no se mencionan en los documentos. Por el contrario, se espera que estas instituciones protejan y aseguren la maduración de niños y niñas en un entorno seguro.

El documento define explícitamente estos espacios como complementarios a las prácticas familiares. De hecho, uno de sus objetivos es garantizar “un vínculo basado en la continuidad del cuidado materno”. Aquí es posible inferir, de manera similar a los EPI, que la idea subyacente es que las familias (y especialmente las madres) de niños y niñas que asisten a instituciones de apoyo educativo deben ser cercanas a sus hijos. Puesto que estos espacios no reciben necesariamente a familias de bajos ingresos, se necesita más investigación para comprender exactamente a quiénes (familias, niños y niñas) se dirigen estos servicios.

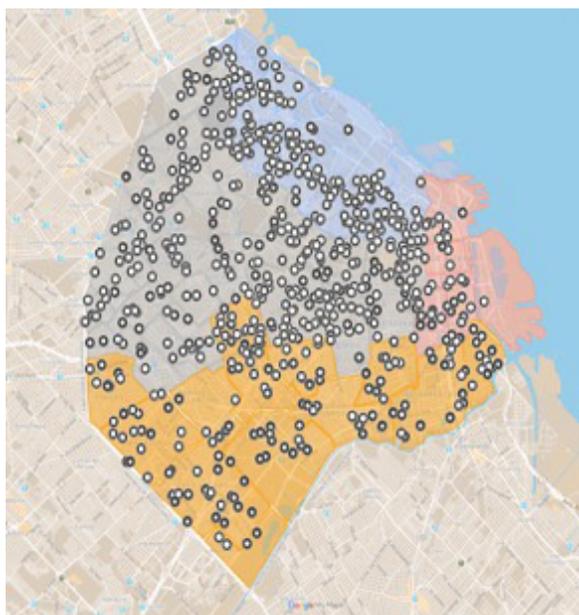
Líneas divisorias en el territorio

Las líneas divisorias en el sistema CEC pueden abordarse desde otra dimensión: el anclaje territorial. El análisis de la distribución de los espacios CEC en el territorio puede hacer visibles estas líneas divisorias invisibles en el sistema.

La figura 1 señala la localización de los 699 espacios CEC ubicados en CABA. El mapa muestra la distribución de 123 jardines maternos de gestión estatal (señalados con un diamante); 303 jardines maternos de gestión privada (resaltadas con un cuadrado); 94 espacios dependientes de la cartera de desarrollo humano (indicados con una estrella) y 179 instituciones no oficiales⁷ (señaladas con un círculo). La distribución de estos espacios en el mapa se contrastada con los cuatro escenarios socioeconómicos urbanos construidos por Steinberg y Tófaló (2018), quienes advierten que coexisten en CABA diferentes escenarios territoriales con estructuras de oportunidades desiguales que evidencian brechas respecto al ejercicio de derechos económicos, sociales y culturales por la población que allí reside. A partir del uso y análisis de distintos indicadores socioeconómicos de las comunas, los autores diferencian cuatro escenarios: un escenario claramente favorable en el noroeste, hogar del 20% de la población de la ciudad;⁸ un escenario intermedio en el centro, donde vive el 42% de la población CABA; un escenario marcadamente desfavorable en el sur, hogar del 30% de la población; y un escenario heterogéneo en el noreste, con el 8% de la población.

Figura 1

Distribución territorial de espacios CEC en CABA, Argentina



Nota: elaborado a partir de datos oficiales, 2018.

- 7 Solo los servicios con número de registro permanente se incluyen en el mapa.
- 8 Proyecciones de población, Dirección General de Estadística y Censos, Ministerio de Hacienda GCBA.

El ejercicio de mapeo hace visibles dos tipos de líneas divisorias territoriales. Una primera y más evidente emerge de la distribución desigual de los distintos tipos de espacios CEC, en diferentes escenarios socioeconómicos. Un segundo límite oculto señala la distribución de instituciones estatales y privadas en el territorio.

A nivel territorial, la frontera entre educación y desarrollo social también se evidencia. Mientras los jardines maternos se concentran en las áreas del noroeste y del centro, los servicios de desarrollo humano se encuentran principalmente en el sur y el noreste. Los jardines maternos, estatales y privados, se concentran en escenarios favorables e intermedios. De los 426 jardines maternos de gestión estatal y privada, 130 (el 30%) están situados en el noroeste, y 82 (el 19%) están en el escenario sur. Por el contrario, se pueden encontrar 74 (el 17%) en el escenario sur y noreste. Además, de los 123 jardines maternos estatales (los únicos gratuitos), solo 32 (el 26%) están disponibles en el área menos favorable de la ciudad, mientras el 80% de los CEDI se localizan en la zona más vulnerable.

Sin embargo, esta línea divisoria se hace menos clara cuando todas las piezas del rompecabezas se visibilizan. El borde que separa a las instituciones estatales y privadas (independientemente del sector gubernamental que las regula) ofrece una revelación poderosa. Al considerar todos los espacios, las instituciones privadas (que incluyen jardines maternos privados e instituciones no oficiales) representan el 73% de la provisión total de la ciudad. Eso significa que solo el 27% de los espacios son gratuitos, una cifra que incluye 123 jardines maternos estatales y 94 espacios de desarrollo humano. Esta cifra es relevante porque no suele considerarse en las políticas ni en la investigación, ya que los espacios no oficiales no tienden a tomarse en cuenta en los análisis sectoriales del sistema CEC en CABA en particular, y en Argentina en general.

Hacia una perspectiva integral de los sistemas CEC

Aunque los espacios CEC están fragmentados y son desiguales, el campo de la PI generalmente ha pasado por alto al sistema y sus desafíos. En cambio, la política, la investigación y la práctica se han caracterizado por la sectorialización. Esta configuración ha llevado al refuerzo de enfoques desarticulados y aislados. Al mismo tiempo, ha contribuido a evitar la complejidad a través de construcciones binarias y simplistas.

Desde un enfoque sistémico, este artículo pretendió abordar el mapa de la provisión de espacios CEC en su complejidad. Sin embargo, abrazar lo complejo tiene sus propios desafíos teóricos y empíricos. Las herramientas analíticas para abordar los sistemas CEC están en pleno desarrollo. Este artículo tuvo como objetivo contribuir a la investigación de estos sistemas, a través del estudio de las posibilidades del análisis de las líneas divisorias para obtener nuevos conocimientos sobre los mapas de la provisión CEC.

Este análisis mostró que el concepto de líneas divisorias ofrece un medio analítico para abarcar la complejidad en dos direcciones. Por un lado, permite el estudio de todo el sistema sin perder de vista cada una de sus partes, es decir, las piezas del rompecabezas. Este artículo asumió el desafío de contabilizar a los diversos espacios CEC para niños y niñas de 0 a 3 años, en el caso de CABA.

El análisis empírico reveló que la fragmentación es una característica de los sistemas CEC que no puede continuar ignorándose. Por el contrario, debe desempeñar un papel en cualquier análisis de políticas CEC. Los espacios CEC se encuentran bajo el paraguas de carteras de gobierno desconectadas, a la vez que existen programas heterogéneos (incluso superpuestos) dentro de un mismo sector. Así, ofertas que surgieron con décadas de diferencia, como los EPI y los CEDI, coexisten en el panorama actual. La arquitectura institucional del sistema es el resultado de la sedimentación política, que refleja la realidad política, histórica y económica de esta ciudad en particular, dentro de una región específica. Entonces, el rompecabezas CEC no solo resulta de la histórica división entre estos espacios, sino también de políticas que se superponen entre sí y que no están integradas en un sistema. Las marcas dejadas por las intenciones políticas y la historia, y la participación de diversos actores en el proceso político, requieren más atención en el campo de la PI.

El análisis del sistema no solo arrojó luz sobre la fragmentación, sino también sobre las desigualdades. El artículo reveló que el análisis de la fragmentación no puede separarse de un análisis del poder. En una región marcada por desigualdades de larga data, la fragmentación no solo puede entenderse como una variación benigna: la diversidad y la desigualdad están a veces ingeniosamente entrelazadas. El mapeo de la ubicación de los espacios CEC en CABA hizo visible una línea divisoria socioeconómica que había permanecido invisible. La sectorialización no es neutral, sino que funciona para construir y mantener los bordes de poder y vulnerabilidad.

Al mismo tiempo, el estudio de todo el sistema requiere acercarse con una lupa. Si a simple vista se sugeriría que las instituciones que conforman el sistema educativo están orientadas a los grupos socioeconómicos medios y altos, y los espacios de desarrollo humano a los sectores pobres, un examen exhaustivo invitaría a dejar a un lado cualquier conclusión simplista. El análisis presentado en este artículo reveló que los espacios dependientes de la cartera de Desarrollo Humano son internamente diversos y altamente desiguales. La frontera parece haber sido trazada por la sedimentación de políticas, y estar más relacionada con el contexto de creación de cada programa que con el departamento o cartera gubernamental donde se ubica.

Por otro lado, el binario tradicional en el campo de la PI que separa a la educación y al cuidado como dos sectores dicotómicos en la investigación, la política y la práctica. El análisis presentado aquí sugiere que la

comprensión dicotómica de los sistemas CEC (es decir, sistemas divididos versus sistemas integrados) hace que algunas piezas del rompecabezas sean invisibles. Los espacios no oficiales son un claro ejemplo de eso. A pesar de recibir a muchos niños, niñas y sus familias, continúan ignorándose por la política, la investigación y la práctica. Todavía no está claro qué rol desempeñan en el sistema, lo cual requiere mayor investigación.

En la esfera discursiva, el análisis sugiere que la línea divisoria no se interpone entre la educación y el cuidado, sino más allá de estos. Dentro del sector “educación”, el cuidado como ética se reclama. Los jardines maternos (espacios de “educación”) no solo defienden la educación como un propósito, sino también el cuidado. Por el contrario, los EPI y las instituciones no oficiales (espacios de “cuidado”) no definen su función como de cuidado, sino que tienen como objetivo la compensación de los déficits. Por un lado, los espacios que componen el sistema CEC apuntan a la enseñanza, el cuidado y la crianza. Por otro lado, su propósito es compensar los déficits (reales o imaginarios). Estas variaciones en la política están fuertemente arraigadas en las concepciones sociales de los niños, las niñas y sus familias de acuerdo con sus estratos socioeconómicos.

Finalmente, la realidad desordenada de los sistemas (Urban, 2014) necesita un mayor andamiaje conceptual que va más allá de la tradicional dicotomía entre educación y cuidado. Este artículo descubrió una poderosa ayuda analítica, pero aún se necesita más para fortalecer el potencial de la investigación de la PI e interrumpir los sistemas de poder e injusticias que se esconden bajo el estudio sectorializado del campo.

Agradecimientos

Las autoras agradecen a Martina Sapia, por su contribución al mapeo de espacios CEC en CABA; a Inés Inzúa, por su apoyo en la tarea de traducción; a Mathias Urban, Anita Berge, Anette Emilson, Thomas Andre Ims, Lorena Fernández Fastuca, Claudia Aberbuj y Valeria Scacchi por sus comentarios a versiones anteriores de este manuscrito.

Referencias

- Adlerstein, C. y Pardo, M. (2017). Highlights and shadows in ECEC policy in Latin America and the Caribbean. En L. Miller, C. Cameron, C. Dalli y N. Barbour (eds.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Policy* (pp. 180-202). Sage.
- Antonsich, M. (2010). Searching for belonging—An analytical framework. *Geography Compass*, 4(6), 644-659.

- Argüello, M. L. (2018). *Ta te ti ¿suerte para mí?: derecho al cuidado y educación de 0 a 3 años en la CABA* [Tesis de maestría]. Flacso.
- Balibar, E., Williams, T. b. E. M. y Apter, I. b. E. (2002). World borders, political borders. *PMLA*, 117(1), 68-78. doi:10.1632/003081202x63519
- Bassok, D., Finch, J. E., Lee, R., Reardon, S. F. y Waldfogel, J. (2016). Socioeconomic gaps in early childhood experiences: 1998 to 2010. *AERA Open*, 2(3). <https://doi.org/10.1177/2332858416653924>
- Broström, S. (2006). Care and education: Towards a new paradigm in early childhood education. *Child and Youth Care Forum*, 35(5), 391-409. <https://doi.org/10.1007/s10566-006-9024-9>
- Cardini, A., Díaz Langou, G., Guevara, J. y De Achával, O. (2017) *Enseñar, cuidar y criar al mismo tiempo: el desafío para las políticas públicas de infancia en Argentina*. (Vol. 167). Documentos de trabajo. CIPPEC.
- Dirección General de Estadística y Censos. (2015). *Anuario estadístico de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. https://www.estadistica-ciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2016/10/anuario_estadistico_2015.pdf
- Faur, E. (2010). Desencuentros entre oferta y demanda de servicios de cuidado infantil en Buenos Aires. Lógicas en tensión. *Revista de Ciencias Sociales*, (27), 68-81.
- Faur, E. (2011). A widening gap? The political and social organization of childcare in Argentina. *Development and Change*, 42(4), 967-994.
- Florito, J., Guevara, J. y Camisassa, J. (2020). *¿Quiénes crían, enseñan y cuidan en Argentina? Condiciones laborales y trayectos formativos de trabajadoras CEC en Argentina*. CIPPEC.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2009). Decreto N.º 306. Creación de *Espacios de Primera Infancia*. <https://ar.vlex.com/vid/decreto-n-59309299>
- Guentner, S., Lukes, S., Stanton, R., Vollmer, B. A. y Wilding, J. (2016). Bordering practices in the UK welfare system. *Critical Social Policy*, 36(3), 391-411. <https://doi.org/10.1177/0261018315622609>
- Guevara, J., Nigro, M. y Cardini, A. (2020). *El sentido del currículum para la primera infancia en América del Sur*. (Vol. 190). Documentos de trabajo. CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/06/190-DT-EDU-El-sentido-del-curr%C3%ADculum-Guevara-Nigro-Cardini-abril-2020.pdf>
- Kulic, N., Skopek, J., Triventi, M. y Blossfeld, H.-P. (2017). Childcare, early education, and social inequality: Perspectives for a cross-national and multidisciplinary study. En H. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek y M. Triventi (eds.). *Childcare, early education and social inequality: An international perspective* (pp. 3-28). Edward Elgar.

- Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2001). *Ley N.º 621. Regulación de habilitación, funcionamiento y supervisión de instituciones privadas de carácter educativo asistencial, destinadas a niños de 45 días a 4 años, no incorporadas a la enseñanza oficial.*
- Magnuson, K. y Waldfogel, J. (2016). Trends in income-related gaps in enrollment in early childhood education: 1968 to 2013. *AERA Open*, 2(2). <https://doi.org/10.1177/2332858416653924>
- Marzonetto, G. (2016). *Educación inicial y servicios asistenciales para la primera infancia en la Ciudad de Buenos Aires: derechos universales, servicios estratificados.* (Vol. 95). Documentos de trabajo. CIEPP. <http://www.ciepp.org.ar/index.php/documentosdetrabajo1/472-documentos-95>
- Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat de la Ciudad de Buenos Aires (2010). *Resolución N.º 114. Reglamento de autorización y funcionamiento de los Centros de Desarrollo Infantil.* <https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MDSGC-MDSGC-114-10.-ANX.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat de la Ciudad de Buenos Aires (2013). *Resolución N.º 407. Manual de procedimiento del programa de Centros de Primera Infancia.* <https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/20130517.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat de la Ciudad de Buenos Aires (2019a). *Espacios de primera infancia.* <https://www.buenosaires.gob.ar/desarrollohumanoyhabitad/ninezyadolescencia/ninez/centros-de-primera-infancia>
- Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat de la Ciudad de Buenos Aires (2019b). *Centros de desarrollo infantil.* <https://www.buenosaires.gob.ar/desarrollohumanoyhabitad/centros-de-desarrollo-infantil-cedis>
- Ministerio de Educación (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206.* <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2009). *Resolución N.º 4776. Reglamento Escolar.* <https://buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/reglamento-escolar>
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2016). *Diseño curricular para la Educación inicial: niños de 45 días a 2 años, Resolución N.º 1332.*
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2019a). *Educación inicial.* <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/inscripcionescolar/inicial/modalidades>
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2019b). *Registro de instituciones educativas asistenciales.* <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelas/gestion-privada/registro-de-instituciones-educativas-asistenciales>

- Newman, D. (2006). The lines that continue to separate us: Borders in our 'borderless' world. *Progress in Human Geography*, 30(2), 143-161. <https://doi.org/10.1191/0309132506ph599xx>
- Newman, D. (2016). Contemporary research agendas in border studies: An overview. En D. Wastl-Walter (ed.), *The Routledge Research Companion to Border Studies* (pp. 55-70). Routledge.
- Palriwala, R. y Neetha, N. (2011). Stratified familialism: the care regime in India through the lens of childcare. *Development and Change*, 42(4), 1049-1078.
- Pribble, J. (2013). *Welfare and party politics in Latin America*. Cambridge University Press.
- Repetto, F., Díaz Langou, G. y Aulicino, C. (2012). *Cuidado infantil en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ¿la disyuntiva entre pañales y pedagogía?* (Vol. 93). Documentos de trabajo. CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2419.pdf> [Accessed on 01/03/2020].
- Robertson, S. L. (2011). The new spatial politics of (re)bordering and (re)ordering the state-education-citizen relation. *International Review of Education*, 57(3), 277-297. <https://doi.org/10.1007/s11159-011-9216-x>
- Rozengardt, A. (2017). *Desigualdad y experiencias comunitarias y públicas no formales de cuidado y educación de la primera infancia en Argentina*. Mimeografiado.
- Snaider, C. (2014). *El nivel inicial en la ciudad de Buenos Aires: lógicas que ordenan ofertas educativas crecientes y diversas* [Tesis de maestría, Universidad Torcuato Di Tella].
- Staab, S. (2010). Social investment policies in Chile and Latin America: Towards equal opportunities for women and children? *Journal of Social Policy*, 39(4), 607-626.
- Steinberg, C. y Tófaló, A. (2018). La Ciudad Autónoma de Buenos Aires como objeto de análisis de las desigualdades educativas, sociales y territoriales. En V. Dabenigno, T. Vinacur y M. Krichsky (eds.), *La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Contribuciones del campo de la investigación socioeducativa* (pp. 110-123). Eudeba.
- Steinberg, C., Cardini, A. y Guevara, J. (2019). Mapa de la educación inicial en Argentina: síntesis de resultados. En C. Steinberg y A. Cardini (eds.), *Mapa de la educación inicial en Argentina*. Unicef-CIPPEC.
- Turgeon, L. (2014). Activists, policy sedimentation, and policy change: The case of early childhood education in Ontario. *Journal of Canadian Studies*, 48(2), 224-249.
- Urban, M. (2010). Rethinking professionalism in early childhood: Untested feasibility and critical ecologies. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(1), 1-7. <https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.1.1>

- Urban, M. (2014). Not solving problems, managing messes: Competent systems in early childhood education and care. *Management in Education*, 28(4), 125-129.
- Urban, M., Cardini, A. y Flórez Romero, R. (2018). *It takes more than a village. Effective early childhood development, education and care services require competent systems*. Consejo Argentino para las Relaciones Internacionales (CARI). https://t20argentina.org/wp-content/uploads/2018/07/TF-1-It-takesmore-than-a-village_final_with-template.pdf
- Urban, M., Cardini, A., Guevara, J., Okengo, L. y Flórez Romero, R. (2019). Early childhood development education and care: the future is what we build today. En P. Morgan y N. Kayashima (eds.), *Realizing education for all in the digital age* (pp. 9-16). Asian Development Bank Institute.
- Van Houtum, H. (2017). *B/ordering space*. Routledge.
- Van Houtum, H. y Van Naerssen, T. (2002). Bordering, ordering and othering. *Tijdschrift voor economische en sociale geografie*, 93(2), 125-136. <https://doi.org/10.1111/1467-9663.00189>
- Vinocur, P. y Mercer, R. (2018). *Informe sobre evaluación de efectos del programa CPI: un sampling muestral*. Flacso. https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Evaluacion_CPI_Version_FINAL_ERD_with_Annexes_Argentina2018-001.pdf
- Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197-214.