

EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS MENORES DE TRES AÑOS: "RENCORES A LAS PUERTAS DEL GUETO" Y EFECTOS DE LAS POLÍTICAS FOCALIZADAS

Marcela Pérez Blanco 

Resumo

Históricamente, en Argentina la intervención estatal respecto a lxs niñxs menores de tres años ha sido considerada una concesión caritativa, destinada exclusivamente a lxs infantes sin familia o, más tarde, a lxs hijxs de mujeres trabajadoras. Esta sectorización (hoy diríamos carácter focalizado) aún en la actualidad está presente en las instituciones para niñxs de 0 a 3 años. En este artículo se analizan algunos impactos de las políticas focalizadas que generalmente han sido descuidados en la bibliografía. Utilizando el enfoque etnográfico se describen tramas de significaciones que legitiman relaciones sociales que, a nivel macro, podemos leer adversas a los propios intereses pero que en lo inmediato y cotidiano son percibidas por sus efectos concretos como favorable al desarrollo de la vida cotidiana. Este trabajo retoma parte de los resultados de una investigación² en la cual se documentaron prácticas y reflexiones de familias porteñas sobre la primerísima edad de la vida respecto a crianza, educación y responsabilidad estatal. Las políticas focalizadas (incluyendo tolerar una extensa privatización de la educación) promueve la "pelea del anteúltimo contra el último" y no condicen con una estrategia tendiente a unificar a todos los sectores sociales en pos de la democratización radical de la sociedad. Las políticas públicas deberían promover, profundizar y extender políticas universalistas tanto por una cuestión de principios como estratégica.

Palavras-chave: Educación en Argentina; Educación Infantil; niñxs de 0 a 3 años; políticas focalizadas.

EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS MENORES DE TRÊS ANOS: "RESSENTIMENTOS ÀS PORTAS DO GUETO" E EFEITOS DAS POLÍTICAS FOCALIZADAS

Abstract

Historicamente, na Argentina a intervenção estatal em relação às crianças menores de três anos tem sido considerada uma concessão caritativa, destinada exclusivamente as crianças sem família ou, mais tarde, aos filhos de mulheres trabalhadoras. Essa segmentação (hoje caracterizada como focada) ainda é encontrada nas instituições para crianças de 0 a 3 anos. Neste artigo, são analisados alguns impactos das políticas focalizadas que geralmente têm sido

¹Doctora en Educació por la Universidad Nacional de Lanús, Tres de Febrero y San Martín. Maestra de Enseñanza Primaria e Inicial. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

²Tesis de doctorado "Políticas públicas y significaciones respecto a la educación de lxs niñxs menores en tres años en CABA" dirigida por la dra. Graciela Batallán.



negligenciados na bibliografia. Utilizando uma abordagem etnográfica, são descritas tramas de significados que legitimam relações sociais que, em nível macro, podem ser lidas como adversas aos próprios interesses, mas que são percebidas em um nível imediato e cotidiano como favoráveis ao desenvolvimento da vida diária. Este trabalho retoma parte dos resultados de uma pesquisa na qual foram documentadas práticas e reflexões de famílias portenhelas sobre a primeira infância em relação à criação, educação e responsabilidade estatal. As políticas focalizadas (incluindo a tolerância a uma extensa privatização da educação) promovem a "luta do penúltimo contra o último" e não são condizentes com uma estratégia que visa unificar todos os setores sociais em prol da democratização radical da sociedade. As políticas públicas deveriam promover, aprofundar e estender políticas universalistas tanto por uma questão de princípios quanto estratégica.

Keywords: Educação na Argentina; Educação Infantil; crianças de 0 a 3 anos; políticas focalizadas.

1. Introducción

Históricamente, en Argentina la intervención estatal respecto a los niños menores de tres años ha sido considerada una concesión caritativa, destinada exclusivamente a los infantes sin familia (huérfanos y abandonados) como la Casa de Niños Expósitos o, más tarde, desde comienzos del siglo XX, a los hijos de mujeres trabajadoras como las salas cuna del Patronato de la Infancia.¹ Este carácter paliativo se extendió a las instituciones pretendidamente educativas. El primer ciclo del Nivel Inicial nació focalizado y fragmentado en distintos tipos de establecimientos que clasifican rígidamente a los niños desde los primeros meses de vida y cuando en la ciudad de Buenos Aires se constituyeron en legalmente universales, este momento coincidió con un contexto general de exclusión social y de fragmentación educativa del que no pudieron escapar.

Las políticas focalizadas limitan el alcance de las políticas públicas a sectores de la población que requieren estrategias diferenciales para cubrir sus necesidades básicas. Como efecto agudizan la segmentación y consagran una experiencia en la que se habita la desigualdad entre el tratamiento a los niños pobres o careciados y los niños (a secas) (Tenti, 1991; Olmeda; Minteguiaga, 2002, entre otros). Las políticas focalizadas que fracturaron el carácter socialmente integrador del sistema educativo, en el caso de la educación para los menores de tres años impidieron que ese carácter se implantara.

El panorama actual de la oferta de instituciones educativas para niños menores de tres años ha sido adjetivada de numerosas maneras: variada, compleja (Kochen, 2013), heterogénea (Redondo, 2010). También se podría calificar de desigual, fracturada y dispersa o "caótica" (Malajovich, 2006). Para

¹En el texto se utiliza el indeterminado "x" como marcador del género gramatical para indicar la diversidad dentro de los colectivos.



resumirlo muy brevemente, en la ciudad de Buenos Aires las dos terceras partes de la oferta se encuentran privatizadas y de la oferta estatal aproximadamente la mitad se encuentra bajo la dependencia funcional del área de acción social. Dentro de este segmento campean las lógicas corporativas o de tercerización de los servicios. Estas múltiples ofertas sólo cubren una exigua porción de la demanda y prácticamente calcan la segmentación social de origen de lxs niñxs. Desde mediados de los años ochenta, se sabe que la tradición universalista y socialmente integradora del sistema educativo argentino está en peligro y presenta un alto grado de fragmentación y segmentación. La desigualdad de la educación maternal es tan aguda que se destaca aún en este marco.

2. Enfoque teórico: La lupa en el ala de la mariposa

En este estudio se adoptó un enfoque teórico-metodológico anclado en la tradición etnográfica (Achilli, 2000; Rockwell, 2009; Neufeld, 2014; Batallán, 2021) para el estudio de las significaciones cotidianas y su génesis sumando “documentos de primer grado” (fuentes primarias) y fuentes secundarias para el análisis de las políticas públicas.

Cuando se observa la superficie del ala de una mariposa con una lupa potente, se percibe una textura semejante a la piel de un tigre. Lo que a simple vista, desde lejos, parece una área plana, regular y homogénea, mirada en detalle muestra relieves, anomalías y particularidades insospechadas. Achicando la escala no se ve mejor lo mismo, se ve otra cosa. Esto es lo que permite el abordaje etnográfico respecto a las prácticas sociales.

Uno de los rasgos comunes que, dentro de la diversidad de prácticas y enfoques que conviven, se pueden identificar en la etnografía es la de documentar lo no-documentado de las tramas sociales cotidianas para comprender las relaciones sociales “en sus propios mundos”. La escala propia de la etnografía es la de los “contextos y conocimientos locales y a las categorías cercanas a la experiencia de las personas a las que les da un sentido distinto al vincularlos con los procesos de reproducción y transformación generados a escalas sociales” (Rockwell, 2009, p. 35).

La descripción etnográfica reconstruye la lógica implícita en las prácticas que las personas usan para definir lo que les sucede, en este caso en sus prácticas de crianza. La credibilidad de la interpretación producida se obtiene y depende de que en el proceso de análisis se mantenga la tensión entre las hipótesis y categorías de análisis del investigador y las categorías de interpretación de su mundo de los sujetos (Batallán, 2021). Esta postura demanda estrategias que puedan captar el sentido de lo dicho en el contexto de su producción, entre las cuales el estudio intensivo (cuantitativo) es inmejorable (Giddens, 1997; Batallán, 2021). Esta postura se suma a la crítica del empirismo que cuestiona que una práctica social pueda ser satisfactoria y completamente explicada a partir del punto de vista de los participantes en la misma y argumenta que la objetividad es sólo el estatus epistemológico que distingue a la comunidad de observadores de la comunidad que es observada, es una forma especial de intersubjetividad que tiene sentido para los miembros de



determinadas comunidades científicas (Harris, 1996). Puesto que no es posible "hacer a un lado/apartar" las concepciones propias al observar y describir es necesario tomar conciencia de esas concepciones y realizar el trabajo de exponerlas y transformarlas (Rockwell, 2009). El proceso de construcción de conocimiento antropológico es un constante diálogo entre las conceptualizaciones que la investigadora decidió poner en juego para este estudio en particular y los supuestos en torno a las significaciones con las que los agentes organizan y dan sentido a la problemática estudiada. La etnografía es "una negociación constructiva que involucra por lo menos a dos, y habitualmente a más sujetos conscientes y políticamente significantes" (Clifford, 1991, p. 61).

La estrategia de trabajo de campo priorizó la perspectiva biográfica porque permite examinar el cambio o la permanencia en las concepciones de infancia, captar las articulaciones entre la subjetividad de los individuos y el contexto social de su experiencia y explicar la tramitación de rupturas con los marcos generales de la reproducción social (Pujadas, 2000; Portelli, 1989; Saltalamacchia, 1992; Piña, 1989).

El giro hacia los ámbitos cotidianos es producto de una inversión en la perspectiva tradicional de la etnografía que se produjo a finales del siglo XX y manifiesta la necesidad y el interés de comprender mejor la relación con el propio mundo. La descripción etnográfica permite expandir y profundizar las respuestas a las preguntas más generales sobre nuestro mundo social hacia las formas particulares de la vida humana (Rockwell, 2009).

El estudio de las significaciones cotidianas permite entender las "micro realidades de los encuentros con el aparato estatal" donde los ciudadanos (individual o colectivamente) construyen su percepción de un Estado amigo, enemigo o indiferente y juzgan cómo son tratados por la democracia. Hay muchas caras del Estado y en una democracia, el Estado debería mostrarse igual para todos. Sólo recientemente los antropólogos han comenzado a estudiar "Los lugares de la vida diaria, en los que la gente intenta construir sentido apropiándose de lo político, deberían ser estudiadas como un aspecto central de la producción y reproducción del Estado" (Navaro-Yashin, 2001, 135. Citado por O'Donnell, 2008).

La etnografía construye descripciones de situaciones sociales particulares y, a su vez, propone relaciones conceptuales intentando que sean relevantes para las inquietudes teóricas y prácticas más generales (Rockwell, 2009). Permite conocer cómo se construyen tramas de significaciones que legitiman relaciones sociales que, a nivel macro, podemos leer adversas a los propios intereses pero que en lo inmediato y cotidiano son percibidas por sus efectos concretos, no como producto de un efecto hipnótico o ilusorio, sino como favorable al desarrollo de la vida cotidiana que es la lente con la que se percibe y se juzga la realidad.



3. Metodología

Este trabajo retoma parte de los resultados de una investigación más amplia en la cual se documentaron prácticas y reflexiones de familias porteñas sobre la primerísima edad de la vida respecto a crianza, educación y responsabilidad estatal. El corpus documental cuenta con 19 entrevistas. La mayoría de las personas entrevistadas eran mujeres (14) cuyo rango de edad abarcó desde los 27 hasta los 51 años. Preponderantemente tenían dos hijos (8); seis de ellas tenían uno/una; tres personas tenían tres hijos y una tenía seis. Todxs lxs agentes tenían los estudios primarios completos. Casi la mitad tenía estudios terciarios (7), cuatro en curso y el resto completo. Una había completado el secundario y dos lo tenían incompleto. Todos los varones realizaban trabajo rentado fuera del hogar. Las mujeres que solo realizaban trabajos no rentados -“ama de casa”- eran minoría (4).

Las entrevistas hicieron foco en los siguientes ejes de análisis: concepción de infancia “en uso” (concepciones y orientaciones de valor sobre la primerísima infancia; equiparación o discriminación entre educación, cuidado, crianza, atención, etc.; evocación de prácticas de crianza vivenciadas en la propia primera infancia; contenido y potencia de la transmisión familiar); concepciones y orientaciones de valor sobre la educación de lxs niñxs más pequeños (aspiraciones sobre oportunidades educativas, atribución de derechos a lxs niñxs -en particular derecho a la educación-) y responsabilidad estatal (factores que se invocan para justificar o rechazar la intervención del Estado en la educación de lxs niñxs menores de tres años; espectro de niñxs a quienes se considera destinatarios oportunos de acciones educativas estatales; papel y responsabilidad atribuidos al Estado en la educación de lxs niñxs más pequeños).

En este trabajo de campo se recogieron múltiples testimonios sobre la falta de vacantes en el Jardín Maternal, uno de los cuales muestra un efecto de las políticas focalizadas que generalmente pasa desapercibido.

4. Resultados de la investigación

4.1 Contexto histórico-social

El 1º de octubre de 1996 se sancionó la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En ella se instauró “la responsabilidad indelegable de asegurar y financiar la educación pública, estatal, laica y gratuita en todos los niveles y modalidades, a partir de los cuarenta y cinco días de vida” (Capítulo Educación, art. 24). Este acontecimiento constituye una anomalía inesperada en el contexto sociopolítico en el que se produjo ya que no coincidía con las corrientes ideológicas dominantes en la época.

Las políticas neoliberales que signaron esta década produjeron aumento del desempleo, de la pobreza y de la movilidad social descendente. Bajo el discurso de la modernización se ejecutó una regresión social y política al viejo país productivamente pastoril, socialmente polarizado y políticamente



dependiente de algún centro de poder mundial que tanto gustaba ensalzar a la oligarquía argentina del centenario.

Durante la década de los noventa las políticas focalizadas constituyeron la estrategia paradigmática de intervención estatal como parte de las llamadas “reformas del Estado de segunda generación” (Oszlak, 2003). Formaron parte de los procesos de reforma estructural que se implementaron en casi todos los países de América Latina en esa época. Fueron desarrolladas, auspiciadas, publicitadas y muchas veces impuestas como condición para la transferencia de recursos por el Banco Mundial en representación de los centros de poder internacional, a modo de respuesta paliativa a los resultados devastadores del propio modelo de ajuste estructural, que también promovieron.

El debilitamiento del sentido público de la educación y la idealización de los establecimientos o los modos de gestión del sector privado que dominaban los discursos y las políticas de esa etapa, impregnaron las concepciones y las prácticas de las políticas públicas para la educación de lxs niñxs de cero a tres años que se constituyeron en ese momento y contribuyeron a mantenerlos y consolidarlos como colectivos infantiles socialmente tabicados. Este enfoque, que no admite aspiraciones universalistas que comprendan a todxs lxs ciudadanxs desde la perspectiva de derechos, fue demoliendo el sentido histórico de la educación pública argentina al servicio de un proyecto de integración social (Dubet, 2003). Como resultado, en una sociedad crecientemente polarizada, una población infantil cada vez más empobrecida comenzó a asistir a un sistema educativo cada vez más fragmentado. La idea de que el Estado es para “los pobres” circscribe y limita la función o utilidad de Estado a la esfera social-asistencial. “Los pobres” constituyen no solo la prioridad de la intervención estatal sino que los sectores extremadamente carenciados constituyen los únicos destinatarios legítimos. La acción “benefactora” del Estado es excluyente.

4.2 Brenda y “la boliviana” en el CPI

El Programa Centros de Primera Infancia (cuyas instituciones se han popularizado con la denominación CPI) ha sido la forma en que la gestión que gobierna la ciudad de Buenos Aires desde finales de 2007, pretende responder a los reclamos sociales por más vacantes en el Nivel Inicial, especialmente en Jardín Maternal.¹ Constituye un proyecto que, desde las normativas que lo fundan, refuerza el rol subsidiario del Estado y las políticas focalizadas.

Los CPIs poseen algunas de las características de las escuelas charter.² Fundamentalmente, la separación de la prestación y el financiamiento y cierta forma de financiar la demanda, ya que los recursos transferidos están supeditados a la matrícula. Pero las semejanzas sólo llegan hasta aquí y

¹ En Argentina se denomina así al ciclo del Nivel Inicial para lxs niñxs desde los 45 días hasta los 2 años inclusive.

² Las escuelas charter son escuelas de inscripción abierta, financiadas por el Estado sobre la base de la cantidad de alumnxs, que funcionan en forma independiente y autónoma. Fueron promovidas desde los años noventa por técnicos del Banco Mundial y fundaciones de orientación neoliberal.



presentan sensibles diferencias. Si la legitimación última del modelo de gestión de las escuelas charter es mejorar la calidad educativa a través de la competencia, en el caso de los CPIs esta ventaja no existe puesto que se abrieron en zonas donde faltaban vacantes y la oferta brindada por el CPI generalmente es la única disponible o accesible para las familias.

Como se supone que los CPIs fueron creados para atender solamente a “población vulnerable”, funcionan con un procedimiento de asignaciones de vacantes por “grado de vulnerabilidad”. El Ministerio Público Tutelar se ha manifestado reiteradamente, no sólo respecto a cuestiones parciales (Unicef, Flacso, Cipecc, 2013) sino en abierta oposición al concepto mismo de los CPIs.

[...] de no considerar a dichos servicios como paliativos provisorios mientras el Ministerio de Educación crea las vacantes demandadas, se estaría legitimando un sistema fragmentado y diferencial según las condiciones socioeconómicas de los niños y niñas, lo que vulnera el principio de igualdad y no discriminación, así como el compromiso, reflejado en la Constitución de la Ciudad, de garantizar la educación estatal, laica y gratuita en todos los niveles y modalidades a partir de los 45 días de vida (Opinión de la Asesoría General Tutelar con respecto al Expte. N° 6627/09. Citado por Repetto et al., 2012, p. 77-78).

En 2011, la Asesora General Tutelar se manifestó nuevamente en un sentido similar y declaró radicalmente que: “La igualación de las condiciones de acceso y disfrute de la educación y el cuidado requiere la eliminación de los mecanismos de discriminación expresados en la oferta de estos servicios diferenciales” (Ministerio Público Tutelar, 2011, pp. 3-4) (negritas nuestras).

En este escrito nos detendremos a analizar el testimonio de “Brenda” porque representa una escala que permite conocer los impactos de las políticas públicas en la experiencia cotidiana concreta de la vida de las personas y reconstruir las tramas donde éstas se resignifican; se constituyen las adhesiones, oposiciones e indiferencias en [algunas] relación con las necesidades dinámicas y contradictorias de la vida cotidiana. Este abordaje posibilita entender la gestación de micro-enfrentamientos de clase que las políticas públicas pueden evitar, minimizar o potenciar:

Brenda tiene 38 años y trabaja como empleada en una importante empresa estatal. Le falta muy poco para recibirse de psicóloga en una universidad pública de la CABA. Su familia está constituida por su “concubino” y su hija de dos años y medio. Manda a su hija a una escuela “paga”, o sea privada. No la envía a una escuela pública por la educación, “porque la escuela pública tiene buena educación” sino más que nada por la clase de gente con la que se podría rodear. Y también porque “bajan el nivel y no se exige tanto”. Antes la anotó en un jardín público¹ que está cerca de su casa porque ya había averiguado en el jardín privado al que va

¹ En realidad era un CPI.



ahora y le “rompen la cabeza con lo que cobran” pero también la anotó porque no sabía si iba a entrar en el estatal. (En el CPI) tenían prioridad las familias carenciadas porque “ellos hacen una entrevista a ver de qué trabajas y confeccionan una lista de espera”. “Cuando yo fui a ver si mi hija había quedado, vi que había una boliviana que la habían citado porque ya había quedado. Y me molesta y mucho. Lo que sí le molesta [es] que queden los inmigrantes antes que los argentinos”. Y remata: “Eso me molesta... Yo siempre apoyo a la gente de mi país. Primero un argentino, no un boliviano ni un peruano ni colombiano...”

Las palabras de Brenda indican que el formato bajo el cual funcionan los CPIs es cuando menos confuso. Para Brenda es un “jardín público” sin más, y desde este punto de vista es entendible el malestar por quedar excluida.

Cuando Brenda se resiente contra la “boliviana” que obtuvo la vacante en el CPI que a ella le negaron vemos constituirse ante nuestros ojos el conocido fenómeno de la “pelea del anteúltimo contra el último” que está siendo objeto de preocupación porque se supone que es una de las bases de actitudes xenófobas y aporófobas que explican, en parte, la proliferación de movimientos políticos reaccionarios en muchos países del mundo.

4.3 Las políticas focalizadas y la pulverización de la ciudadanía

La intervención estatal a través de políticas públicas que garanticen el acceso universal e igualitario a bienes y servicios sociales posibilita cierto ejercicio efectivo de libertad porque libera al sujeto de las restricciones impuestas por el mercado (Borón, 2003; Iazzetta, 2008) y, en un sistema capitalista, es un requisito de legitimidad democrática porque acredita la igualdad en derechos que constituye la condición ciudadana.

Las políticas focalizadas, en cambio, con el argumento de evitar la inefficiencia en la asignación de los recursos públicos, replican que no es equitativo asignar recursos igualitariamente entre quienes no son iguales y limitan el alcance de las políticas públicas a ciertos sectores de la población (Gluz, 2013). Cuestionan la igualdad como criterio de asignación de recursos y sostienen que la equidad constituye el mejor principio de justicia distributiva. Profundizan la segmentación de los espacios y las experiencias sociales. Constituyen experiencias en la que los niños pobres son definidos como carenciados; se los trata en forma desigual respecto a los niños “sujetos de derecho” (niñxs a secas) y al hacerlo fragmentan la condición de ciudadanía (Tenti Fanfani, 1991; Duschatzky, 2001; Olmeda Y Minteguiaga, 2002, entre otros). De un lado quedan los reductos de pobres y del otro la mercantilización del acceso a los bienes sociales.

Algunos análisis han examinado su relación con el paradigma de derechos arribando a la conclusión de que estas políticas “niegan la universalidad de los derechos” (Gluz, 2013); “restringen la noción de derechos” (Tenti Fanfani, 1991) y “escinden la condición de ciudadanía” (Duschatzky, 2001; Olmeda Y Minteguiaga, 2002).



A nuestro entender las políticas focalizadas son incompatibles con el paradigma de derechos ya que lo refutan y lo sustituyen por el de necesidades (básicas) como base de las políticas públicas. Por definición la focalización es un modo de asistencia a lxs “necesitados” a los que no les reconoce derechos sino carencias. En este sentido las políticas focalizadas no identifican sujetos de derechos de ninguno de los dos lados de la regla de inclusión. La expresión “ciudadanos de primera y de segunda” es un oxímoron. Si se fractura la igualdad primordial en derechos y dignidad que constituye la definición, el núcleo, la esencia de la ciudadanía se aniquila toda posibilidad de esa condición. No hay “ciudadanos de primera” sino una aristocracia, casta u oligarquía (jurídica, política, social, económica, o una combinación de ellas). No existen “ciudadanos de segunda” sino súbditos, vasallos, siervos o subordinados.

La condición de ciudadanía se define y se distingue por un estatuto igualitario en derechos y dignidad y las políticas focalizadas desprecian ambos requisitos y por lo tanto también son incompatibles con la noción de ciudadanía y consiguientemente de democracia. La oleada neoliberal, que azota nuestra América en la actualidad y pretende desmentir la noción de derechos y circunscribir la enjuta intervención estatal a las necesidades más básicas, resalta la importancia de rechazar tanto las políticas focalizadas como la noción de necesidad como sustento de definición de las políticas públicas.

5. Consideraciones Finales: Estado y sociedad, el Estado y los pobres

Brenda habla desde la puerta de entrada de uno de estos ghettos para pobres, enojada porque se la cerraron en las narices. Y expresa otro efecto perverso de las políticas focalizadas: crean escenas de disputa entre pobres y no-tan-pobres. Constituyen una paradoja: el requisito de acceso es la exclusión (social). Montan una competencia siniestra por demostrar “vulnerabilidad”. Desde cerca, desde los bordes de estos parcelamientos, la regla de ingreso se ve como un orden que veda a otros ciudadanos el acceso a derechos universales. Más que entenderla a ella en su singularidad, interesa entender la lógica de sus posicionamientos y comprender las implicancias que tienen las políticas públicas. En este caso respecto a la educación de lxs niñxs menores de tres años.

En su fase actual, el capitalismo financiero hiperconcentrado aglutina en su contra los intereses objetivos de casi toda la población y una parte fundamental de su construcción hegemónica es ocultar, diluir o sustituir la percepción de una comunidad de intereses casi universal por una ficticia confrontación con otros sectores subordinados. Estamos asistiendo a procesos reaccionarios dirigidos a ocultar que el proceso de deterioro en las condiciones de vida lo generan las políticas de acrecentamiento de la riqueza. Se pretende torcer el eje del debate social sobre las crisis material y simbólica que sus políticas producen y desplazarlo hacia “chivos expiatorios”. Es una operación compleja, multidimensional y global que se realiza en distintos niveles de la práctica social y con distintas herramientas, pero tienen la voluntad de canalizar el malestar hacia grupos sociales vulnerados. Las personas extranjeras pobres suelen ser las primeras elegidas para fabricar enemigos internos despertando



desconfianzas generalizadas e instigar al odio. Es una forma de lograr “parte de la estrategia hegemónica” que consiste “precisamente en la neutralización de todo debate respecto de los ‘imperativos funcionales’ (o de las leyes del mercado), bloqueando la posibilidad de ‘cuestionar la realidad de esos imperativos [sometiéndolos] a reglas político-normativas’” (1988, citado Por Grassi; Heintze; Neufeld, 1994).

Mouffe (2018) ha sostenido que la hegemonía neoliberal ha generado una condición posdemocrática y, como alternativa y resistencia, propone que se constituya una noción superadora: “pueblo”, articulando en clave democrática y progresista demandas sociales diversas. “Pueblo” es una “construcción discursiva” resultado de la articulación de demandas y luchas heterogéneas cuya unidad está constituida por una concepción “democrática radical de ciudadanía” y por su oposición a la oligarquía –es decir, a las “fuerzas que impiden estructuralmente la realización del proyecto democrático” (p. 64). Esta estrategia destaca la necesidad de trazar una nueva frontera política oponiendo “oligarquía” y “pueblo”.

Las políticas focalizadas (incluyendo tolerar una extensa privatización de la educación) no condicen con una estrategia tendiente a unificar a todos los sectores en contra de las fuerzas “oligárquicas” que se oponen a la democratización radical de la sociedad. Las políticas públicas deberían promover, profundizar y extender políticas universalistas tanto por una cuestión de principios (respetar la igualdad de derechos de Ixs niñxs) como estratégica (unificar la adhesión de todos los sectores afectados por las políticas del neoconservadurismo). La lógica de los actores debería ser el insumo básico para identificar los sentidos que éstos construyen respecto a determinadas políticas en orden a determinar cómo estas contribuyen u obstaculizan la constitución de alianzas entre distintos segmentos de los distintos sectores subalternos o “pueblo” e identificar intereses comunes, es decir aquellas áreas, problemas o cuestiones de la vida cotidiana donde se materializa la común oposición a las presiones oligárquicas.

Este es un motivo adicional – el primero es la estigmatización subjetiva que produce en los individuos o colectivos “objeto”– (Gluz, 2013) para que las políticas focalizadas no tengan cabida dentro de una gestión democrática y respetuosa de un paradigma de derechos ya que partiendo de la naturalización de la premisa “no hay para todos”, traza un escenario de disputa competitiva que impide, arruina o daña el surgimiento o el afianzamiento de lazos de solidaridad. Las políticas focalizadas naturalizan y refuerzan la fragmentación social generando competencia entre sectores que deberían, por sus intereses objetivos, ser aliados.

En el campo de la educación de los niños menores de tres años las políticas educativas universalistas nunca existieron y el rol principalista del Estado tampoco. La oferta para esta franja etaria estuvo siempre desregulada y fragmentada por lo que no fue necesario aclarar ni explicar demasiado la introducción de un nuevo segmento. La desesperante necesidad de vacantes, en



un sector “virgen” de políticas universales, hizo el resto de la tarea de conformidad y naturalización.

La segmentación de la educación de los niños menores de tres años prácticamente copia la diferenciación social y reproduce matrices profundas y microscópicas de desigualdad. Esos compartimentos estancos diseñados por las políticas focalizadas y por el laissez faire del sector privado constituyen ghettos infantiles que incrementan las hostilidades entre fracciones sociales.

REFERENCIAS

ACHILLI, Elena. **Investigar en Antropología Social**. Rosario, Argentina: Laborde, 2000.

BATALLÁN, Graciela. **Antropología y metodología de la investigación: contribución al debate conceptual y pedagógico**. Santiago de Chile: La Academia, 2021.

BORÓN, Atilio. **Estado, capitalismo y democracia en América Latina**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2003. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/se/20100529013505/estado.pdf>. Consultado el: 15 mar. 2024.

CLIFFORD, James. Sobre la autoridad etnográfica. En: REYNOSO, Carlos (Org.). **El surgimiento de la antropología pos-moderna**. México DF: Gedisa, 1991, p. 141-170.

DUBET, François. **¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?** (Conferencia inaugural). En: Seminario Internacional sobre “Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina”, organizado por el IIPE. Buenos Aires, Argentina. 2003. Disponible en: http://cepsifotocopiadora.com.ar/archivos/folios/33363_2015916.pdf. Consultado el: 27 mar. 2024.

DUSCHATZKY, Silvia (Comp.). **Tutelados y asistidos: programas sociales, políticas públicas y subjetividad**. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2001.

GIDDENS, Anthony. **Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías comprensivas**. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu, 1997.

GLUZ, Nora. **Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2013.

GRASSI, Estela; HINTZE, Susana; NEUFELD, María Rosa. **Políticas sociales: crisis y ajuste estructural (un análisis del sistema educativo, de obras**



sociales y de las políticas alimentarias). Buenos Aires, Argentina: Espacio, 1994.

HARRIS, Marvin. **Antropología cultural.** Madrid, España: Alianza, 1996.

IAZZETTA, Osvaldo. Lo público, lo estatal y la democracia. **Íconos: Revista de Ciencias Sociales**, v. 32, n. 1, p. 49-60, septiembre 2008.

KOCHEN, Guillermo. **Aportes conceptuales y experiencias relevantes sobre educación en la primera infancia.** Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) - UNESCO, 2013. Disponible en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4545>. Consultado el: 15 mar. 2024.

MALAJOVICH, Ana (Comp.). **Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana.** Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI, 2006.

MINISTÉRIO PÚBLICO TUTELAR DE LA CABA. **Derecho a la Educación y Derecho al Cuidado: políticas públicas para la primera infancia en la ciudad de Buenos Aires.** Documentos de Trabajo n. 12, 2011. Disponible en: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/derecho-a-la-educacion-y-derecho-al-cuidado-politicas-publicas-para-la-primera-infancia-en-la-ciudad-de-buenos-aires.pdf>. Consultado el: 27 mar. 2024.

MOUFFE, Chantal. **Por un populismo de izquierda.** Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI, 2018.

NEUFELD, María Rosa). **El campo de la antropología y la educación en la Argentina: problemáticas y contextos.** En S.P. Tosta y Rocha, G. (Org.). Diálogos sem fronteira: história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica, 2014, p. 51-72.

O'DONNELL, Guillermo. **Algunas reflexiones acerca de la democracia, el Estado y sus múltiples caras.** Serie "Documento de Trabajo" de la Escuela Política y Gobierno de la Universidad Nacional de San Martín, Documento de Trabajo n. 36. Disponible en: <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/politica/documentos/36.pdf>, 2008. Consultado el: 27 mar. 2024.

OLMEDA, José; MINGUEGUIAGA, Alejandro. **Políticas compensatorias en educación y Estado neoliberal: algunas consideraciones teórico-políticas acerca del Plan Social Educativo.** En: I Congreso Nacional de Políticas Sociales, Universidad Nacional de Quilmes, mayo 2002.

OSZLAK, Oscar. El mito del Estado mínimo: una década de reforma estatal en Argentina. **Desarrollo Económico**, v. 42, n. 168, enero-marzo 2003.



Disponible en: <http://www.oscaroszlak.org.ar/images/articulos-espanol/El%20mito%20del%20Estado%20minimo%20una%20dec%20de%20ref%20est%20en%20Arg.pdf>. Consultado el: 27 mar. 2024.

PIÑA, Carlos. **Sobre la naturaleza del discurso autobiográfico.** Argumentos, UAMX, México, p. 131-160, 1989.

PORTELLI, Alessandro. ¿Historia oral? Historia y memoria: la muerte de Luigi Trastulli. **História y Fuente Oral**, n. 1, p. 5-32, 1989.

PUJADAS, Joan. El método biográfico y los géneros de la memoria. **Revista de Antropología Social**, v. 9, p. 127-158, 2000. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110127A/9967>. Consultado el: 15 mar. 2024.

REDONDO, Patricia. Nuevos rumbos para la Educación Inicial. **Cursiva**, v. 4, n. 6, p. 6-9, agosto 2010.

REPETTO, Florencia; DÍAZ LANGOU, Guillermo; AULICINO, Carolina. **Cuidado infantil en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ¿la disyuntiva entre pañales y pedagogía?** Documento de Trabajo n. 93, 2012. CIPPEC.
Disponible en: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2419.pdf>, 2012. Consultado el: 27 mar. 2024.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos.** Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2009.

SALTALAMACCHIA, Homero R. **Historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación.** San Juan, Puerto Rico: Ediciones CIJUP, 1992.

TENTI FANFANI, Emilio. **Pobreza y política social: más allá del neoasistencialismo.** En: ISUANI, Ernesto, LO VUOLO, Rubén y TENTI, Emilio. El Estado benefactor: un paradigma en crisis. Buenos Aires, Argentina: CIEPP/Miño y Dávila, 1991, p. 95-133.

UNICEF, FLACSO, CIPPEC. **Análisis de los Centros de Primera Infancia. Principales resultados. Informe preliminar.** 2013. Disponible em: <https://www.unicef.org/argentina/media/766/file/An%C3%A1lisis%20CPI.pdf>
Consultado el: 27 mar. 2024.

Recebido em: 07 de maio de 2024.
Aceito em: 12 de setembro de 2024.
Publicado em: 30 de outubro de 2024.

