

Educación inicial y desarrollo en la primera infancia. Niños y niñas entre 45 días y 5 años en la Argentina urbana.

Tuñon, Ianina.

Cita:

Tuñon, Ianina (2012). *Educación inicial y desarrollo en la primera infancia. Niños y niñas entre 45 días y 5 años en la Argentina urbana.* Boletín del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/ianina.tunon/51>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pfer/SP0>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



ISSN 1853-6204

Educación inicial y desarrollo en la primera infancia

Niños y niñas entre 45 días y 5 años en la Argentina urbana



ODSA

Observatorio
de la Deuda
Social Argentina

BARÓMETRO
DE LA DEUDA SOCIAL
DE LA INFANCIA

Serie del Bicentenario 2010-2016
BOLETÍN N°1 – AÑO 2012



TUÑÓN, IANINA.

“EDUCACIÓN INICIAL Y DESARROLLO EN LA PRIMERA INFANCIA”

NIÑOS Y NIÑAS ENTRE 45 DÍAS Y 5 AÑOS EN LA ARGENTINA URBANA

EDICIÓN BARÓMETRO DE LA DEUDA SOCIAL DE LA INFANCIA

**OBSERVATORIO DE LA DEUDA
SOCIAL ARGENTINA**

DIRECTORA GENERAL
Alicia Casermeiro Pereson

COORDINADOR ACADÉMICO
Agustín Salvia

**SOCIOS DEL BARÓMETRO
DE LA DEUDA SOCIAL DE LA INFANCIA**
Fundación Arcor
Fundación Telefónica

DISEÑO
www.santiagoascaso.com.ar
Santiago Ascaso

**SOCIO PRINCIPAL DE ESTE BOLETÍN
FUNDACIÓN ARCOR**

GERENTE
Santos Lio

COORDINADOR DE DESARROLLO INSTITUCIONAL
Javier Rodríguez

COORDINADORA DEL ESTUDIO
Ianina Tuñón

ASISTENTE DE INVESTIGACIÓN
María Sol González

COLABORADORES
Natalia Reggini
Natalia Ramil (Prensa)

“La autora de la presente publicación cede sus derechos a la Universidad, en forma no exclusiva, para que incorpore la versión digital de los mismos al Repositorio Institucional de la Universidad Católica Argentina como así también a otras bases de datos que considere de relevancia académica. Asimismo, la Universidad Católica Argentina autoriza a las Fundaciones Arcor y Telefónica a la difusión de los mismos”.
Lo publicado en esta obra es responsabilidad de su autor y no compromete la opinión de la Pontificia Universidad Católica Argentina y las Fundaciones Arcor y Telefónica.

Esta publicación esta impresa con materias primas provenientes de bosques gestionados en forma sustentable. El papel cuenta con certificación FSC (Forest Stewardship Council), las tintas son de origen vegetal y ha sido fabricado mediante procesos respetuosos con el medio ambiente.

© 2012, Derechos reservados por
Fundación Universidad Católica Argentina.
Boletín N°1, año 2012. ISSN: 1853-6204

EDUCACIÓN INICIAL, UN DERECHO PARA LA EQUIDAD

La Convención de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) insta a los Estados Partes a prestar la “asistencia apropiada a los padres y a los representantes legales para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza del niño” y a velar “por la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños”; al tiempo que exhorta a adoptar “todas las medidas apropiadas para que los niños cuyos padres trabajan tengan derecho a beneficiarse de los servicios e instalaciones de guarda de niños para los que reúnan las condiciones requeridas” (Artículo 18, incisos 2 y 3). En este artículo, la Convención establece que los niños son sujetos de derechos y los Estados responsables de asistir a las familias en el cuidado y educación de los mismos a través de creación de servicios integrales.

En la última década, el Estado argentino ha avanzado en el reconocimiento del derecho de los niños y las niñas al cuidado y la educación desde temprana edad. Tanto es así que la Ley de Educación Nacional, Ley 26.206, otorga identidad propia a la educación inicial como “una unidad pedagógica”, y compromete a la misma en un conjunto de objetivos relevantes para el desarrollo humano y social de la niñez. Otro avance en el mismo sentido, fue la sanción de la Ley 26.233 sobre Centros de Desarrollo Infantil que se propone la promoción y regulación de dichos centros. En el marco de esta Ley se entiende como Centro de Desarrollo Infantil, “a los espacios de atención integral de niños y niñas de hasta 4 años de edad, que además realicen acciones para instalar, en los ámbitos familiar y comunitario, capacidades que favorezcan la promoción y protección de los derechos de niños y niñas” (Artículo 2).

A través de los objetivos que se promueven en la Ley de Educación 26.206 y en la Ley 26.233 sobre Centros de Desarrollo Infantil, se reconoce la importancia de los procesos de crianza, socialización y formación en los primeros años de vida. En igual sentido, en el documento “Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación del Bicentenario”, de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2009), se plantea como meta para los países miembros, “aumentar la oferta de educación

inicial y potenciar el carácter educativo de esta etapa”, así como “garantizar una formación suficiente de los educadores que se responsabilizan de ella”. Asimismo, en la declaración de la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Mar del Plata, 2010), los Estados se comprometieron a “incrementar la oferta de atención integral a la primera infancia y garantizar la calidad de los mismos”. En estos preceptos se recoge el amplio conocimiento construido sobre la importancia de las experiencias de aprendizaje en los primeros años de vida y su impacto en los trayectos educativos y de integración social en las siguientes etapas de la vida.

Son muchas las investigaciones de largo plazo que han construido evidencia en torno a los beneficios de la inclusión temprana de los niños y las niñas en programas de cuidado y educación. Estos estudios se han desarrollado en diversos países como por ejemplo: el proyecto de preescolar *High/Scope Perry* y el programa *Early Head Start* en Estados Unidos, el *Programa Promesa en Colombia*, el estudio *Educación Preescolar y Primaria Efectiva (EPPE)* en el Reino Unido, el *Integrated Child Development Service (ICDS)* en la India, y el *Proyecto Integral de Desarrollo Infantil (PIDI)* de Bolivia, son algunas de las experiencias que fueron objeto de evaluación y que arrojaron resultados similares.

Entre las evidencias construidas en el marco de estos estudios, muchos de ellos de tipo experimentales, cabe destacar: (a) los mayores progresos cognitivos, sociales y comportamentales de los niños y niñas que participaron de los programas respecto de sus pares que no lo hicieron; (b) los beneficios prolongados en el rendimiento escolar en los trayectos educativos posteriores que se reconocieron en una reducción de las deserciones escolares y la tasa de repetición; y (c) la mayor propensión al desarrollo de capacidades de lectoescritura de modo temprano.

Muchas de estas investigaciones se realizaron sobre programas educativos de alta calidad para niños y niñas en situación de pobreza. Los resultados tanto de corto como de largo plazo de las intervenciones tempranas fueron positivos y mostraron la importancia de que las mismas sean integrales. Es decir, que contemplen aspectos nutricionales, de la salud física y emocional, así como la estimulación en el desarrollo de capacidades lingüísticas, motoras, crea-

LA ENCUESTA

La Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA) es una encuesta de hogares, multipropósito, que desde el 2004 releva datos de hogares y personas en grandes centros urbanos de la Argentina. A partir del 2006 dicha encuesta incorpora un módulo específico que busca medir el grado de cumplimiento de los derechos del niño y el desarrollo humano y social de la niñez y adolescencia. Dicho módulo es realizado al adulto padre, madre o tutor/a del niño o niña de 0 a 17 años de edad residente en el hogar. El presente informe se apoya en los datos generados a partir de una muestra de 5598 niños, niñas y adolescentes en 2776 hogares de una muestra total de 5700 hogares (950 puntos muestra), realizada en el año 2011, representativa de los siguientes Conglomerados urbanos: Área Metropolitana del Gran Buenos Aires, Gran Córdoba, Gran Rosario, Gran Mendoza y San Rafael, Gran Salta, Gran Tucumán y Tafi Viejo, Mar del Plata, Gran Paraná, Gran San Juan, Gran Resistencia, Neuquén-Plottier, Zárate, Goya, La Rioja, Comodoro Rivadavia, Ushuaia y Rio Grande.

El presente trabajo fue realizado a partir de una muestra de 1956 casos de niños y niñas entre 45 días y 5 años. El margen de error se estima en base a una proporción poblacional de un 50% y un nivel de confianza del 95% en +/- 2,21%.

tivas, y sociales, entre otras que potencien el crecimiento y desarrollo pleno de los niños y las niñas.

Estas experiencias y su evaluación permiten reconocer la oportunidad que representan las intervenciones tempranas de calidad en el logro de la equidad. Se conoce que en estos primeros años de vida se sientan las bases del desarrollo cognoscitivo, social y emocional de la persona humana. Las desigualdades sociales se gestan en estos primeros años y son de difícil reversión en etapas posteriores de la vida. De aquí la importancia de invertir en el desarrollo de la primera infancia.

Los argumentos económicos y sociales no parecen menores en términos del futuro de las sociedades pero también en términos del presente de las mismas. La disponibilidad de centros de desarrollo infantil sería un facilitador de la inclusión laboral de las mujeres madres, lo cual tendría efectos positivos en la reproducción social de los hogares.

Desde el Programa del Observatorio de la Deuda Social Argentina y a través de su línea de investigación *Barómetro de la Deuda Social de la Infancia*, se propone, por un lado realizar un diagnóstico del nivel de inclusión de la niñez en centros de desarrollo infantil y sus principales determinantes sociales, así como sumar evidencia local sobre la impronta positiva que genera la inclusión educativa de los niños y las niñas en sus primeros años en indicadores de estimulación social, emocional e intelectual en el ámbito familiar.

DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Las oportunidades que tienen los niños y las niñas de sostener la vida y desarrollar su máximo potencial suelen reducirse en hogares en situación de pobreza. No son pocas las investigaciones que han mostrado que un medio ambiente empobrecido (con bajo clima educativo, precariedad habitacional, entre otros) representa un factor que vulnera el derecho de los niños y las niñas a un pleno desarrollo. Estudios propios y ajenos describen la fuerte asociación entre pobreza económica, precariedad laboral y malestar psicológico. Las dificultades socioeconómicas, habitacionales, la inseguridad alimentaria, entre otros tantos problemas sociales, inciden en la calidad de los vínculos parentales y el entorno de crianza y socialización del niño.

En la Argentina urbana, se estima que en 2011 el 23,7% de los niños y las niñas menores de 6 años vivían en hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)¹.

1 Se estima que 2 de cada 10 niños/as en estos primeros años de vida, en 2011, pertenecía a hogares que presentaban al menos una de las siguientes privaciones: (1) tres o más personas por cuarto habitable; (2) habitar una vivienda de tipo inconveniente en términos de la precariedad de su construcción; (3) hogares sin ningún tipo de retrete, (4) hogares con algún niño/a en edad escolar (6 a 12 años) que no asistía a la escuela; (5) hogares con cuatro o

Entre 2007 y 2011 se estima que la población de niños/as en hogares con NBI pasó de un nivel de incidencia del 26,2% a un 23,7%, se registró un descenso de 2,5 puntos porcentuales. Es decir, que alrededor de 2 de cada 10 niños y niñas, en los primeros años de vida, en el espacio urbano de la Argentina vivía en un entorno social y familiar vulnerable y condicionante de sus oportunidades de desarrollo.

Para esta población, la inclusión temprana en centros educativos de calidad puede constituirse en un importante mecanismo de integración a los procesos de formación y una relevante fuente de estimulación.

PERFIL DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS ESCOLARIZADOS

La Ley Nacional de Educación 26.206, en el artículo 18 incluye en la unidad pedagógica de educación inicial a los niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive. Si bien en la mayoría de las provincias argentinas sólo la sala de 5 años es obligatoria tal como establece la ley de referencia, la norma promueve la universalización de la sala de 4 años.

Los niveles de escolarización en sala de 5 años en la Argentina urbana son casi plenos, sin embargo no parece suceder lo mismo en la población infantil de menor edad. En este sentido, cabe preguntarse: ¿cuál ha sido la evolución de la escolarización en los últimos años? ¿Cuál ha sido el nivel de escolarización en la educación inicial no obligatoria y obligatoria? ¿Cuáles son los niños y las niñas con mayores oportunidades de inclusión temprana en la educación inicial? ¿Cuáles son las poblaciones que representan el principal desafío de inclusión para el Estado y la sociedad argentina?

Evolución de la escolarización en la educación inicial

- La inclusión en centros educativos de niños y niñas menores de 3 años se ha mantenido casi sin cambios entre 2007 y 2011. El nivel de inclusión de este grupo poblacional en la educación inicial no alcanza los dos dígitos.

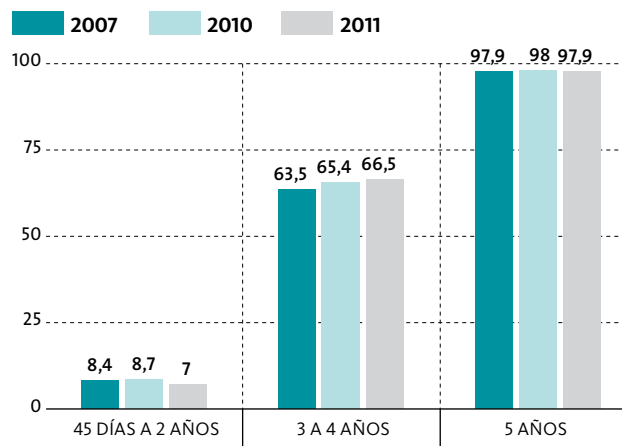
más personas por miembro ocupado y (6) además, cuyo jefe tuviera como máximo nivel educativo primaria completa (EDSA, 2011).

Figura 1

Evolución de la asistencia a un centro educativo, por grupo de edad*



En porcentaje de niños de 45 días a 5 años. 2007-2011



*El dato 2007 fue estimado a partir de la aplicación de un coeficiente de empalme de los resultados de la muestra de la EDSA histórica y la muestra ampliada 2010. FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

- Los niveles de escolarización son muy significativos entre los 3 y 4 años donde alcanza a más del 60% de la población y se ha incrementado levemente entre 2007 y 2011, pasando de 63,5% a 66,5% (se incrementó en 3 puntos porcentuales). Es decir, que el desafío de inclusión se estima en un 33,5% de la población de referencia.
- Por último, la escolarización en sala de 5 años es casi plena, alcanza el 97,9% en el 2011, y no ha experimentado cambios significativos respecto de 2007.

Características de la población escolarizada en la educación inicial

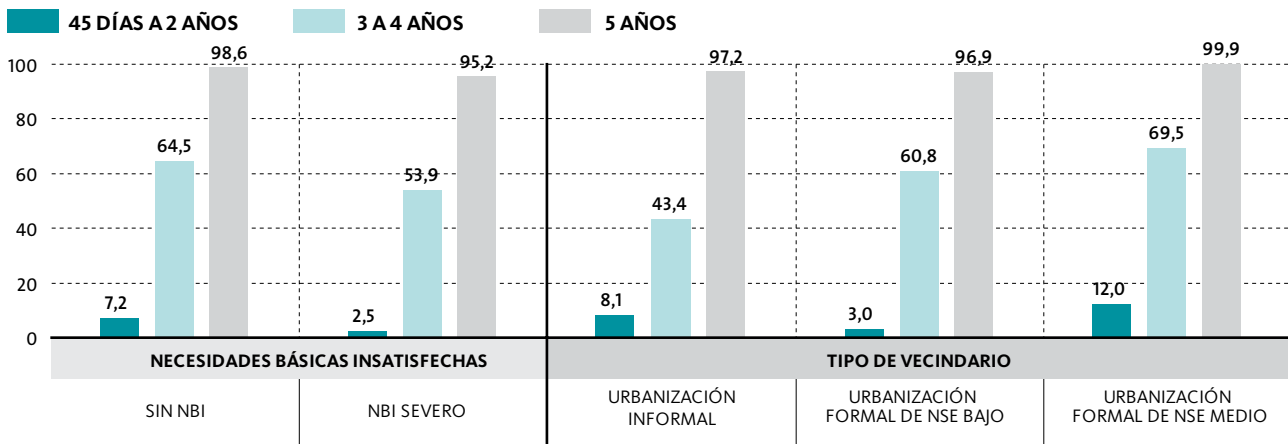
A continuación se analizan las características de los niños y las niñas entre los 45 días y los 5 años incluidos en centros educativos en la Argentina urbana. Dicho análisis se realiza a nivel de variables de contexto como la pertenencia a hogares con NBI, las características del espacio socioresidencial, la región urbana que permite diferenciar entre el Área Metropolitana del Gran Buenos Aires y ciudades del interior del país (ciudades de más de 50.000 habitantes). Asimismo, se realiza una aproximación a la brecha de desigualdad en términos de estratificación social comparando el 25% de los niños/as en situación socioeconómica inferior y el 25% en si-

Figura 2

Asistencia a un centro educativo por grupo de edad, según NBI y tipo de vecindario



En porcentaje de niños de 45 días a 5 años



FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

tuación socioeconómica superior. Por último, se consideran dos variables sociodemográficas que se suelen incluir de modo directo en las posibilidades de desarrollo del niño/a como es la edad y el máximo nivel educativo alcanzado de la madre o referente adulto mujer.

La selección de este conjunto de variables permitirá reconocer los principales factores limitantes de la inclusión educativa temprana y situaciones de contexto que permiten especificar las asociaciones más conocidas.

- Es fácil advertir que el desafío de inclusión se encuentra en los niños y las niñas menores de 5 años. Tal como se puede advertir en los gráficos que acompañan el presente texto, la población de niños/as de 5 años registra niveles de inclusión casi plenos con brechas de desigualdad social menores. En tal sentido y a continuación describimos las características de la población entre 45 días y 4 años incluida en centros educativos en las grandes ciudades de la Argentina en 2011.
- Entre los niños y las niñas menores de 3 años la inclusión educativa es mayor en los hogares más aventajados en términos socioeconómicos y en los vecindarios de urbanización media formal. Sin embargo, se advierte con claridad que la propensión a asistir tempranamente a un centro educativo es mayor en el espacio socioresidencial informal (villas o asentamientos) que en los vecindarios formales de nivel bajo. Es decir, que los niños y las niñas sin necesidades básicas insatisfechas en el espacio socioresidencial de la villa o asenta-

miento urbano tienen más probabilidad de asistir a un centro educativo que pares en el espacio urbano formal de nivel bajo.

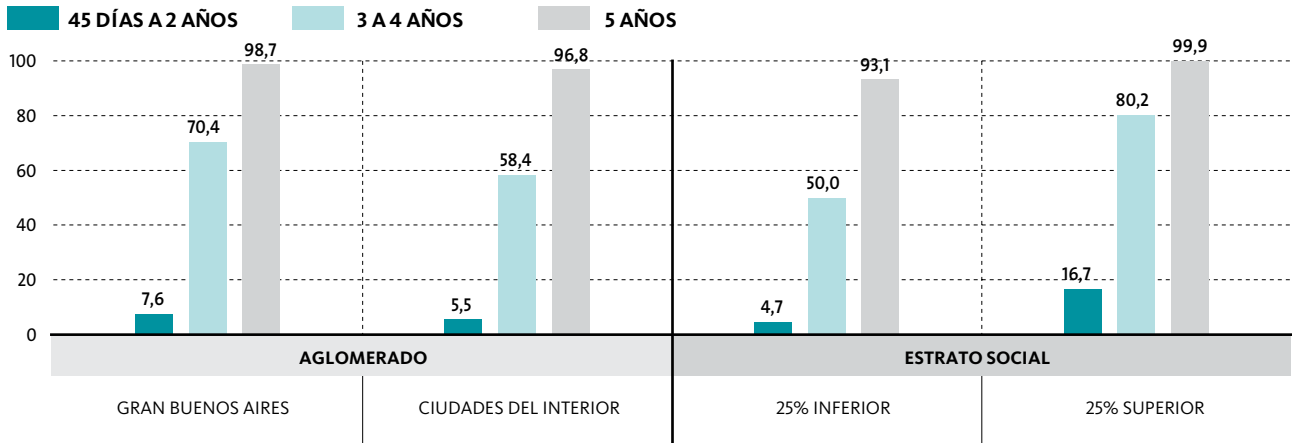
- La inclusión educativa entre los niños y las niñas más pequeños/as es muy similar entre el Gran Buenos Aires y el interior urbano (7,6% y 5,5%, respectivamente).
- En el caso de los niños y las niñas entre 3 y 4 años la propensión a la escolarización se incrementa a medida que mejoran las condiciones del espacio socioresidencial y en los hogares sin necesidades básicas insatisfechas.
- Las chances de inclusión son significativamente mayores en el 25% del estrato social más aventajado que en el 25% inferior. Entre los primeros se registra 1,6 veces más chance de asistir a un centro educativo que entre los segundos.
- Asimismo, dicha propensión es mayor en el Gran Buenos Aires que en los aglomerados urbanos del interior del país.
- En términos de las características de la madre, factor que se suele asociar a muchos indicadores de crianza y socialización de los niños y las niñas, se advierte que los chicos más pequeños aumentan sus probabilidades de inclusión educativa cuando la edad de su madre supera los 24 años y a medida que aumenta el nivel educativo de la misma. En efecto, los niños y las niñas menores de 3 años tienen 5 veces más chance de asistir a un centro educativo si su madre o adultos de referencia mujer tiene estudios terciarios o universitarios que si no logró terminar la escuela secundaria.
- Es decir que la inclusión educativa de los niños y las niñas en la educación inicial no obligatoria está fuertemente asociada

Figura 3

Asistencia a un centro educativo por grupo de edad, según aglomerado y estrato social



En porcentaje de niños de 45 días a 5 años



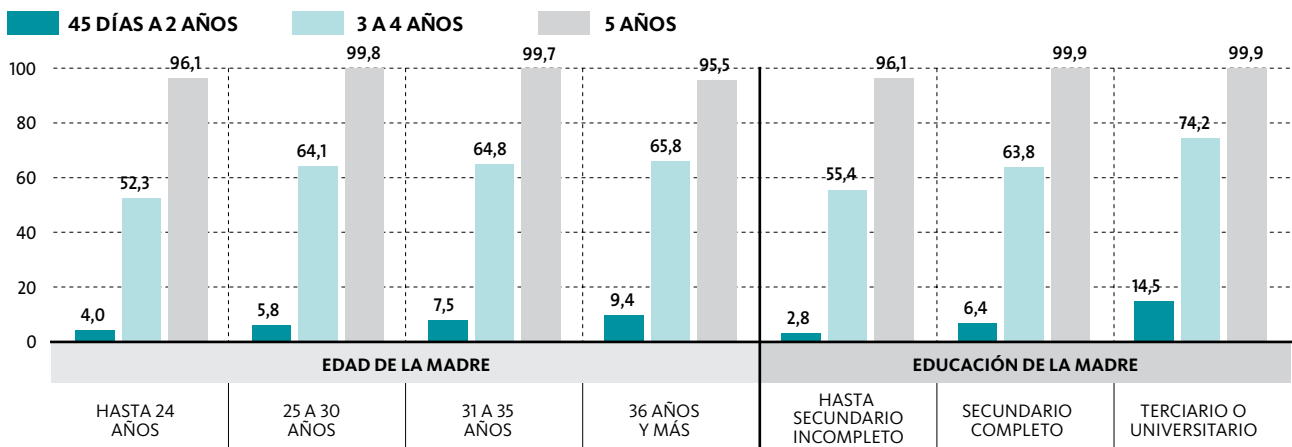
FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

Figura 4

Asistencia a un centro educativo por grupo de edad, según edad y educación de la madre



En porcentaje de niños de 45 días a 5 años



FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

a la estratificación social de los hogares y a la probabilidad de inclusión sociolaboral de las madres que guarda estrecha correlación con el nivel educativo alcanzado por las mismas.

- El tal sentido, una política orientada a propiciar la inclusión temprana de los niños y las niñas menores de 5 años de edad debería incrementar la oferta educativa pública de calidad en los espacios socioresidenciales informales y formales de nivel bajo, y en particular en las ciudades del

interior del país. Al mismo tiempo parece relevante trabajar sobre dispositivos de formación de las madres, padres y referentes adultos de los niños/as en recursos de crianza y socialización, y campañas de sensibilización sobre la importancia del aprendizaje y escolarización temprana de los mismos/as. En particular, a las madres y padres jóvenes, con menor nivel de instrucción formal que residen en espacios informales urbanos.

OFERTA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN INICIAL

INDICADORES DE DÉFICIT EN LA OFERTA

A continuación se analizan algunas de las características de la oferta educativa para niños y niñas entre los 45 días y los 5 años. Se trata de una aproximación a algunos indicadores que permiten reconocer los desafíos de cobertura, las diferencias de cobertura entre el sector público y privado; y su relación con la edad de los niños/as, el tipo de jornada escolar, y las características de las ofertas a través de tres indicadores: educación musical, educación física y salidas pedagógicas. Si bien estos indicadores son parciales, se estima que representan aproximaciones a las oportunidades de desarrollo de la expresión lingüística oral, musical, corporal y motriz de los niños y las niñas, así como sus oportunidades en el conocimiento y comprensión de otros contextos sociales, naturales, culturales, entre otros.

Educación inicial obligatoria y no obligatoria

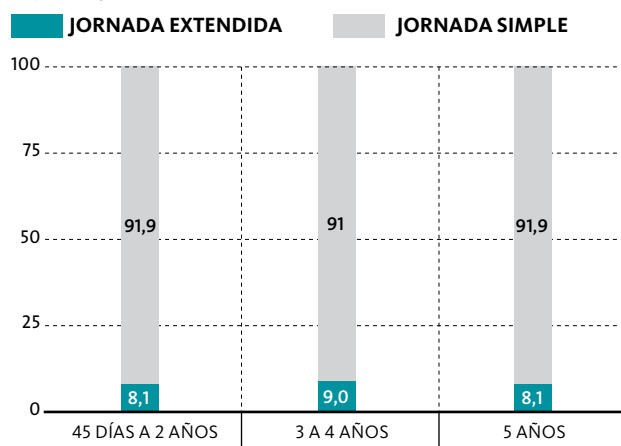
- La gran mayoría de los niños y las niñas entre los 45 días y los 5 años que se encontraban incluidos en centros educativos en la Argentina urbana en 2011, asistían a un centro educativo de jornada simple. Sólo entre un 8% y 9% lo hacía a un centro educativo de jornada extendida. Entre los niños y las niñas menores de 3 años la asistencia es mayor a centros educativos (guardería, centro u hogar de cuidado, jardín de infantes, sala de 2 años) de gestión privada, mientras que dicha tendencia se revierte entre los 3 y 4 años y en sala de 5 años, a favor de los centros educativos de gestión pública. Lo cual es indicador de la falta de oferta pública de centros educativos para niños y niñas menores de 3 años.
- Una aproximación a las características de las ofertas educativas permite reconocer que aproximadamente 31,1% de los niños y las niñas entre los 45 días y los 5 años escolarizados, asiste a centros educativos donde no tiene un estímulo de educación musical, 28,2% no tiene un estímulo de enseñanza en educación física, y 52% no suele realizar salidas pedagógicas a espacios de arte, museos, teatros, edificios históricos, zoológico, entre otras. Esto no quiere decir que los niños y las niñas no tengan estímulos en el campo

Figura 5

Tipo de jornada escolar por grupo de edad



En porcentaje de niños de 45 días a 5 años escolarizados

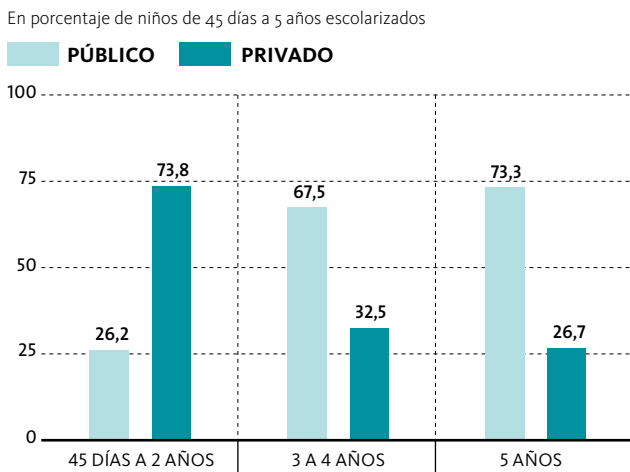


FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

de la música y la educación física sino que los mismos no están planificados con un docente especializado.

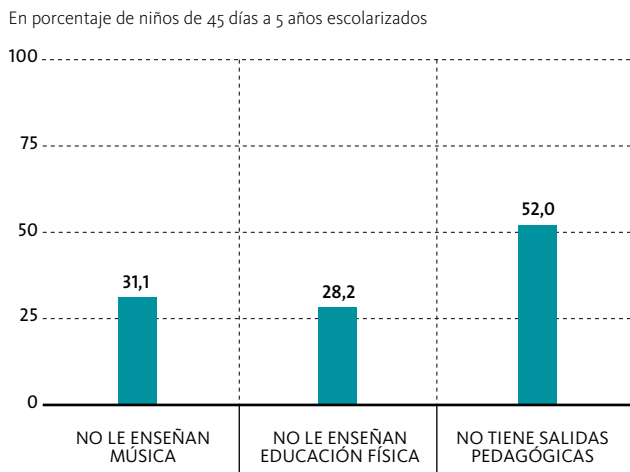
- Ahora cuando se analizan estas carencias en la oferta educativa y en particular en el campo de la educación musical, educación física y conocimiento del entorno, como aproximaciones a las ofertas educativas del nivel inicial, se advierte que las mismas no guardan una correlación tan clara con ofertas educativas segmentadas como las que se reconocen en la educación primaria y secundaria.
- Por ejemplo, en el caso de la falta de educación musical se advierte que el déficit en el estrato social más bajo (25% inferior) es casi 6 puntos porcentuales más alto que en el estrato medio profesional (25% superior). Sin embargo, en el espacio socioresidencial informal de villas o asentamientos urbanos el déficit de educación musical es menor que en otros espacios socioresidenciales formales.
- Asimismo, cabe señalar que la diferencia entre ofertas de gestión pública y gestión privada son muy menores. El déficit de educación musical es apenas 5 puntos porcentuales superior en los centros educativos de gestión pública que en los de gestión privada.
- A nivel regional las diferencias parecen más relevantes, en tanto el déficit de educación musical es casi 9,8 puntos porcentuales superior en el Gran Buenos Aires que en las ciudades del interior.
- En el caso de la oferta de estímulos en el campo de la educación física se advierte que las diferencias socia-

Figura 6
Tipo de establecimiento educativo, según grupo de edad



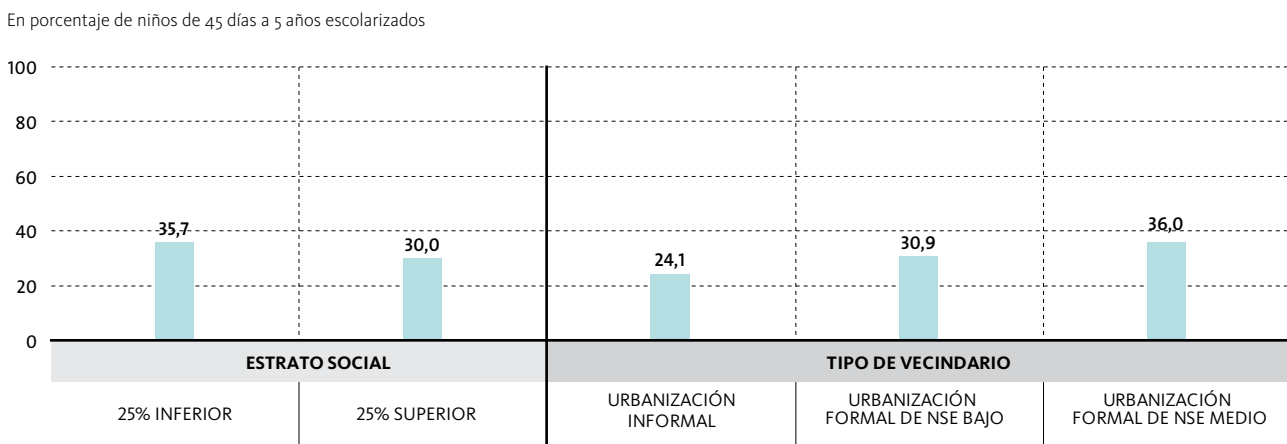
FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

Figura 7
Indicadores de oferta educativa



FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

Figura 8
No le enseñan música, por estrato social y tipo de vecindario



FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

les en términos de estratificación social y espacio socioresidencial se diluyen. Las diferencias entre centros educativos de gestión pública y privada son mínimos, y se mantiene la diferencia regresiva para los niños y niñas del Gran Buenos Aires respecto de los residentes en las ciudades del interior del país.

- Cuando analizamos el déficit de salidas pedagógicas se advierte una mayor segmentación social. En efecto, los niños y las niñas del estrato social más bajo registran

15,8 puntos porcentuales mayor propensión a no realizar este tipo de salidas que los chicos en el 25% superior. Asimismo, los niños y las niñas en espacios socioresidenciales informales o formales de nivel bajo registran menor chance de realizar estas salidas que los chicos en espacios socioresidenciales formales de nivel medio alto (13,7 puntos porcentuales menos).

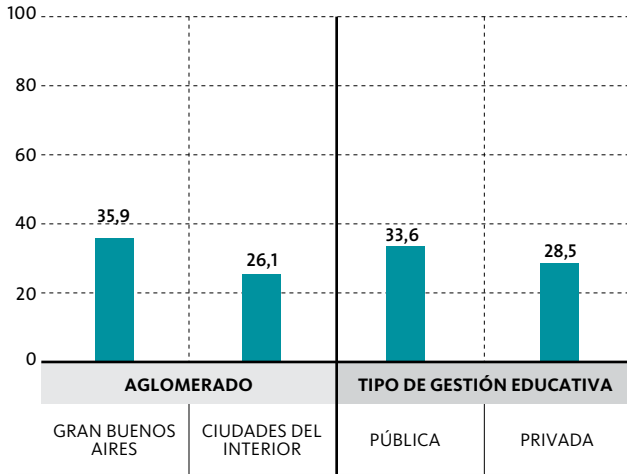
- Estas diferencias sociales no se advierten en igual magnitud entre centros educativos de gestión pública y pri-

Figura 9

No le enseñan música, por aglomerado y tipo de gestión educativa



En porcentaje de niños de 45 días a 5 años escolarizados



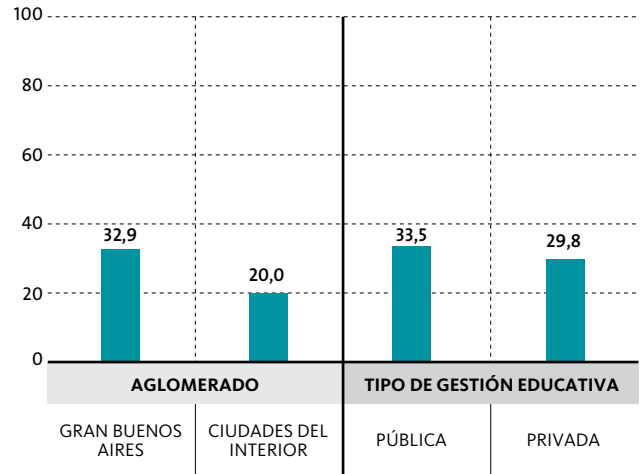
FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

Figura 11

No le enseñan educación física, por aglomerado y tipo de gestión educativa



En porcentaje de niños de 45 días a 5 años escolarizados



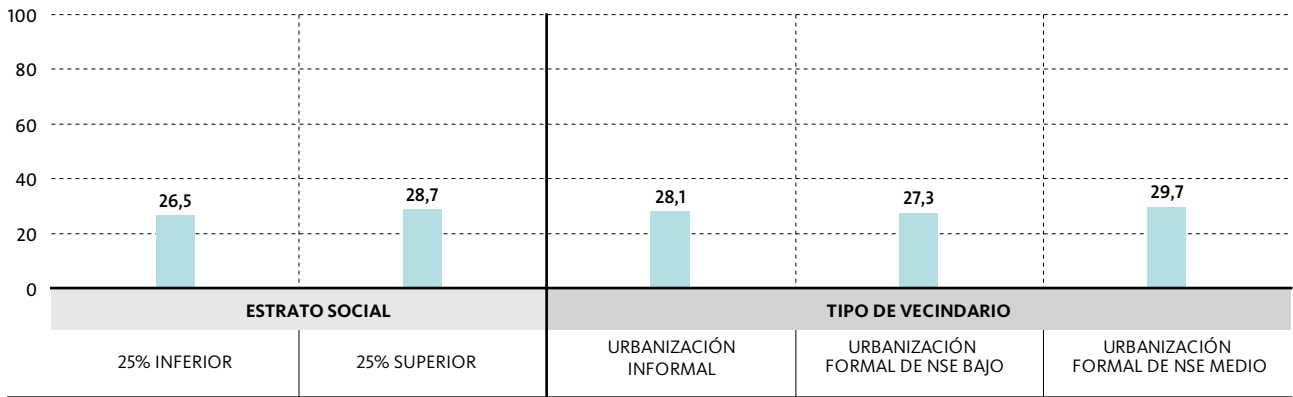
FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

Figura 10

No le enseñan música, por estrato social y tipo de vecindario



En porcentaje de niños de 45 días a 5 años escolarizados



FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

vada, lo cual indica que este estímulo educativo guarda menor correlación con el tipo de gestión y se encuentra más asociado a la posibilidad socioeconómica de los hogares de poder solventar las mismas.

- La desigualdad se incrementa de modo sustantivo según el lugar de residencia, los chicos en el Gran Buenos Aires registran 22 puntos porcentuales más probabilidad de no realizar estas salidas que los chicos del interior urbano.

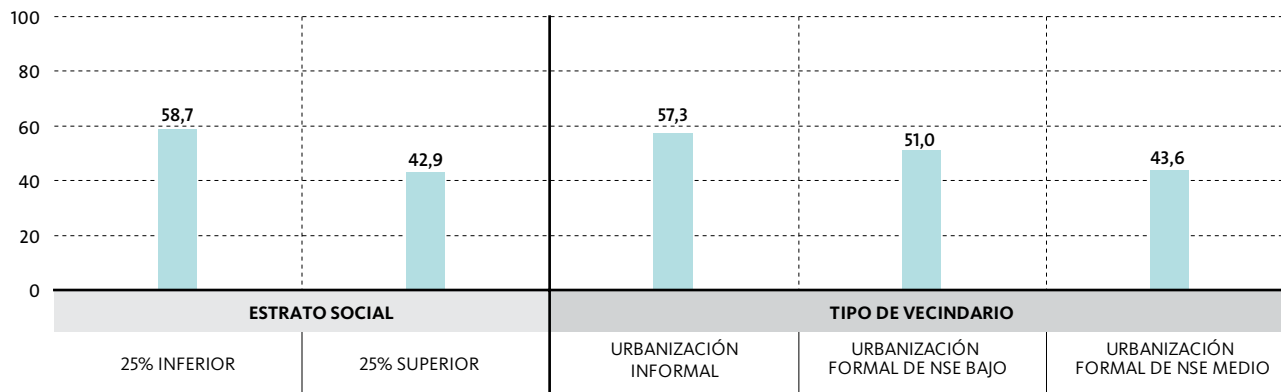
- Esta simple aproximación a algunos aspectos de la oferta educativa del nivel inicial, permite conjeturar que la segmentación educativa no ha llegado a operar en la calidad de la educación de este nivel, en la misma medida que en la educación primaria y secundaria. Ello nos habla de la oportunidad que supone la educación inicial de calidad como espacio de estimulación y educación temprana si se avanza en una ampliación de la cobertura educativa.

Figura 12

No suelen tener salidas pedagógicas, por estrato social y tipo de vecindario



En porcentaje de niños de 45 días a 5 años escolarizados



FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

EDUCACIÓN INICIAL Y DESARROLLO INTEGRAL INFANTIL

FACTORES ASOCIADOS AL DESARROLLO DEL NIÑO/A

El desarrollo del niño en los procesos de crianza y socialización puede ser observado a través de indicadores de la vida cotidiana de los niños, niñas y sus familias.

A continuación se analiza un conjunto acotado de indicadores de estimulación emocional, social e intelectual en el ámbito familiar. Los indicadores seleccionados permiten una aproximación a las características del entorno de crianza y socialización de niños y niñas según un conjunto de variables de contexto y sociodemográficas de la madre o referente adulto mujer.

Los indicadores de estimulación considerados son presentados a nivel de su déficit (no ocurrencia). Los mismos son: *no festejó el último cumpleaños, no le cuentan cuentos, no suelen jugar o dibujar en familia, y no tiene libros infantiles en su hogar.*

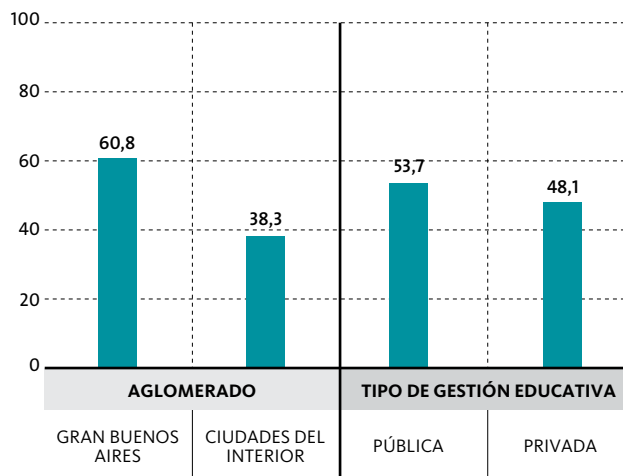
En este sentido, se sigue con el análisis de los principales factores asociados a estos cuatro indicadores de referencia que permiten una aproximación a situaciones de déficit en las oportunidades de estimulación temprana en el ámbito familiar.

Figura 13

No suelen tener salidas pedagógicas, por aglomerado y tipo de gestión educativa



En porcentaje de niños de 45 días a 5 años escolarizados



FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

INDICADORES DE DÉFICIT DE ESTIMULACIÓN

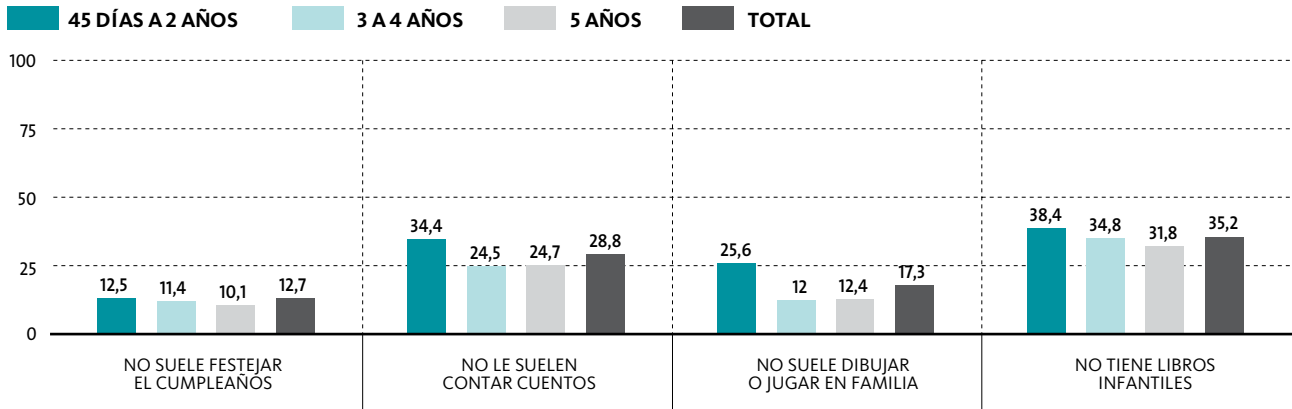
- A nivel de la población de niños y niñas menores de 6 años, en los grandes aglomerados urbanos de la Argentina en 2011, se registra que alrededor de 12,7% no se le suele festejar el cumpleaños, 28,8% no se le suele contar cuentos, 17,3% no suele dibujar o jugar con miembros de su familia, y 35,2% no cuenta con libros infantiles en su hogar.

Figura 14

Indicadores de déficit en la estimulación emocional e intelectual en el ámbito del hogar, por grupo de edad



En porcentaje de niños de 45 días a 5 años



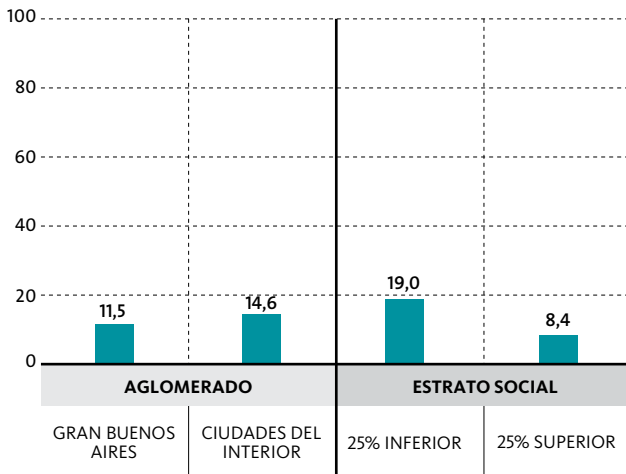
FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

Figura 15

No suele festejar el cumpleaños, según aglomerado y estrato social



En porcentaje de niños de 1 a 5 años

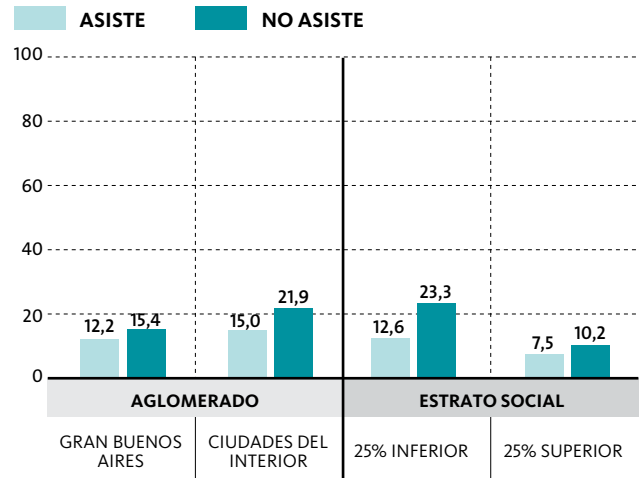


FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

Figura 16

No suele festejar el cumpleaños, por aglomerado y estrato social según asistencia a centro educativo

En porcentaje de niños de 1 a 5 años



FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

- En términos de la edad de los chicos se advierte que el nivel de incidencia del déficit es mayor en los más pequeños -menores de 3 años-, en las oportunidades de que les cuenten cuentos y en que dibujen o jueguen con ellos, así como en la probabilidad de contar con libros infantiles en su hogar; mientras que no se advierten diferencias significativas en la probabilidad de que le festejen el cumpleaños.

No suele festejar el cumpleaños

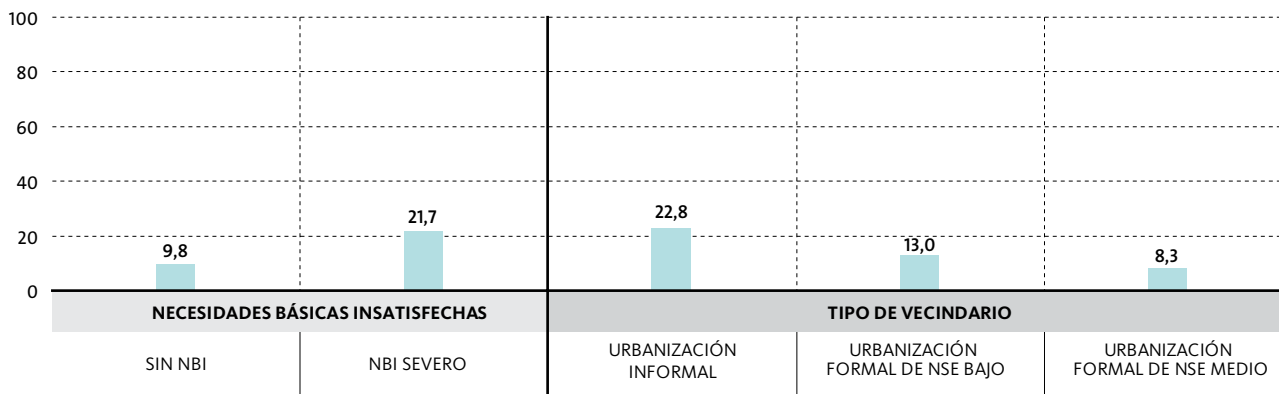
- Los chicos en hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI) registran casi 12 puntos porcentuales más de probabilidad de no festejar su cumpleaños que los chicos en hogares sin NBI (21,7% y 9,8%, respectivamente). La desigualdad socioresidencial regresiva para los chicos del espacio informal urbano (villas o asentamientos) respecto de los residentes en

Figura 17

No suele festejar el cumpleaños, según NBI y tipo de vecindario



En porcentaje de niños de 1 a 5 años



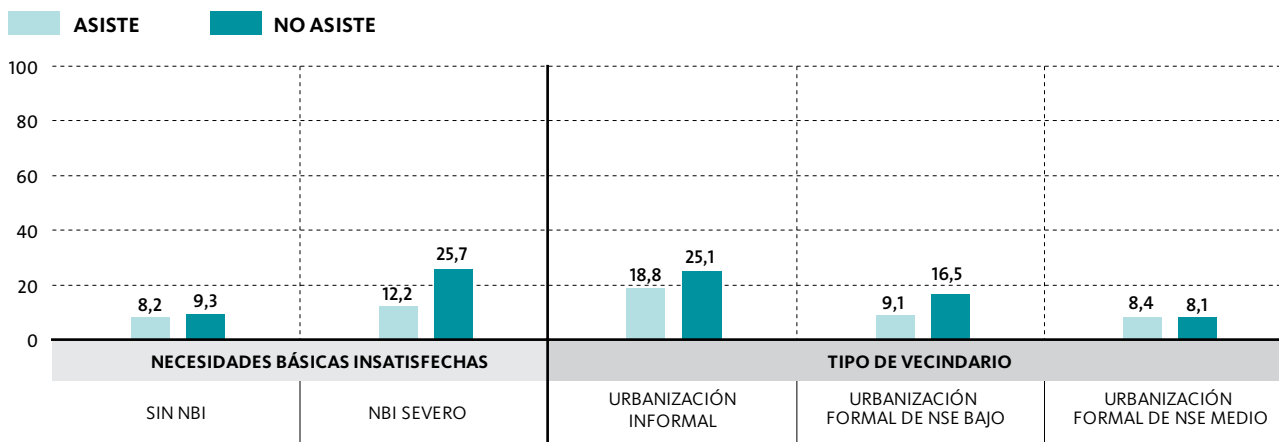
FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

Figura 18

No suele festejar el cumpleaños, por NBI y tipo de vecindario según asistencia a centro educativo



En porcentaje de niños de 1 a 5 años



FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

espacios urbanos formales de nivel medio es de 14,5 puntos porcentuales. Dicha desigualdad social es incluso levemente mayor entre los chicos en el estrato social muy bajo (25% inferior) y los chicos en el estrato medio alto (25% superior).

- Asimismo, se advierte que a medida que desciende la edad de la madre o adulto de referencia mujer de los chicos/as aumenta la probabilidad de que no festejen su cumpleaños. En particular, esta probabilidad es mayor entre los chicos/as cuya madre tiene menos de 25 años (18,1%).

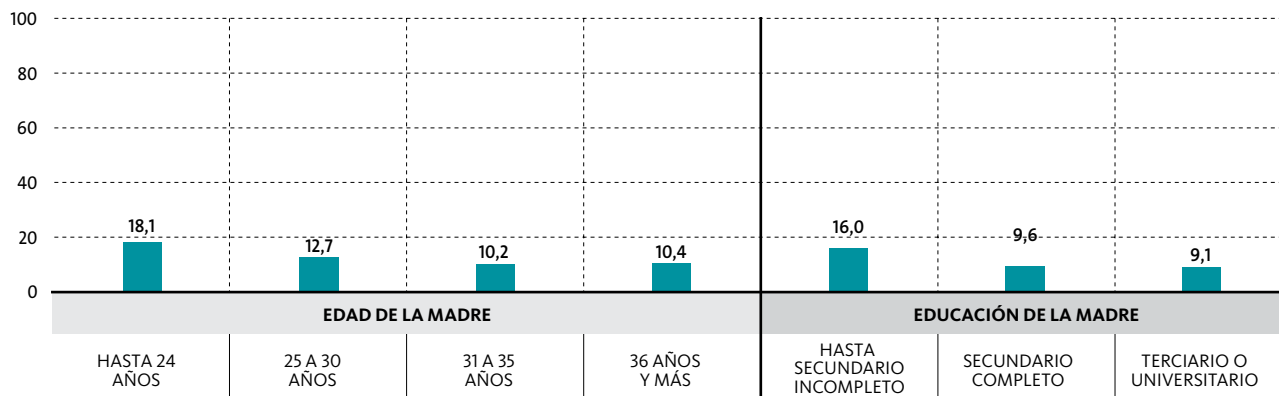
- Por último, entre los chicos/as cuya madre no ha terminado la escuela secundaria la probabilidad de no festejar el cumpleaños es 6,9 puntos porcentuales mayor que a los de chicos/as cuya madre alcanzó o superó dicho nivel educativo.
- Estas desigualdades sociales, socioresidenciales, y sociodemográficas, y educativas en la probabilidad de festejar el cumpleaños se incrementan de modo relevante entre los niños y las niñas no escolarizados. En efecto, los chicos y las chicas en hogares con NBI no escolarizados registran 16,1 puntos porcen-

Figura 19

No suele festejar el cumpleaños, según edad y educación de la madre



En porcentaje de niños de 1 a 5 años



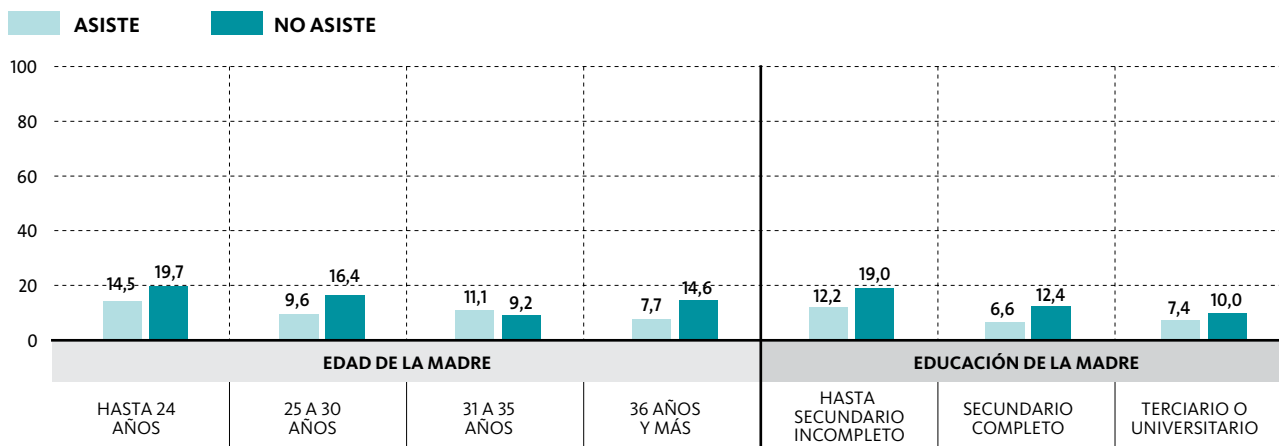
FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

Figura 20

No suele festejar el cumpleaños, por edad y educación de la madre según asistencia a centro educativo



En porcentaje de niños de 1 a 5 años



FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

tuales más de probabilidad de no festejar su cumpleaños que aquellos pares que asisten a centros educativos, mientras que los chicos/as en hogares con NBI pero que asisten a centros educativos reducen su desventaja a 6 puntos porcentuales.

- Esta misma comparación según el espacio socioresidencial permite estimar que los niños/as que residen en villas o asentamientos urbanos no escolarizados mantienen una brecha regresiva respecto de los residentes en espacios formales de nivel medio de 17 puntos porcentua-

les, mientras que dicha brecha disminuye a 10,4 puntos en el caso de los escolarizados. La situación es similar al comparar a los niños/as del estrato social más bajo y el medio alto, la brecha de desigualdad de los primeros respecto de los segundos se incrementa cuando los chicos/as no están escolarizados.

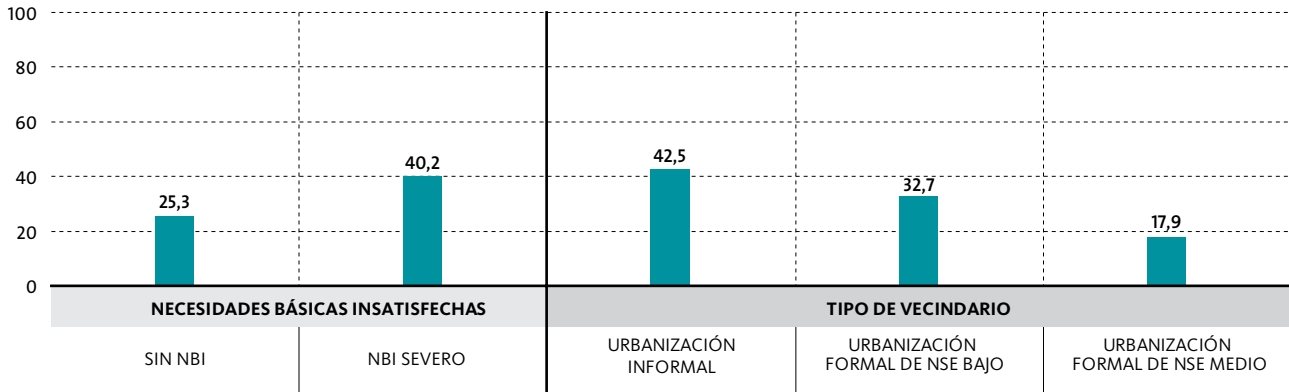
- En el caso particular del nivel educativo de la madre se advierte que la brecha de desigualdad regresiva para los niños/as cuya madre no completó la escuela secundaria res-

Figura 21

No le suelen contar cuentos, según NBI y tipo de vecindario



En porcentaje de niños de 45 días a 5 años



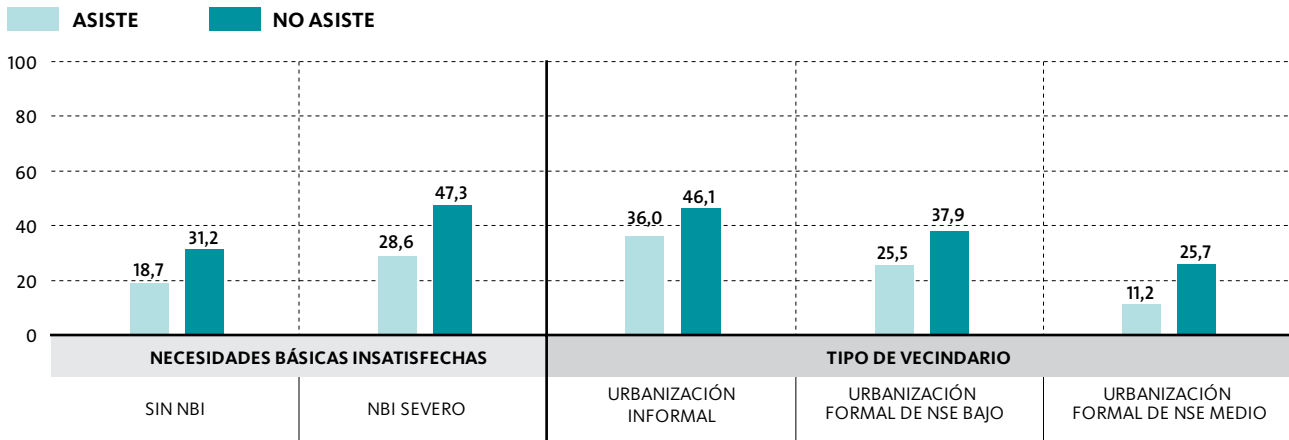
FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

Figura 22

No le suelen contar cuentos, por NBI y tipo de vecindario según asistencia a centro educativo



En porcentaje de niños de 45 días a 5 años



FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

pecto de los chicos/as cuya madre superó ese nivel educativo es de 9 puntos porcentuales entre los niños y las niñas no escolarizados y de casi 5 puntos entre los escolarizados.

- Cabe mencionar que la disminución de las brechas de desigualdad social entre los chicos/as escolarizados se explica fundamentalmente por la caída del déficit entre los niños y las niñas más desfavorecidos en términos sociales, socioresidenciales o en términos de las características socioeducativas de la referente adulto mujer.

No suelen contarle cuentos

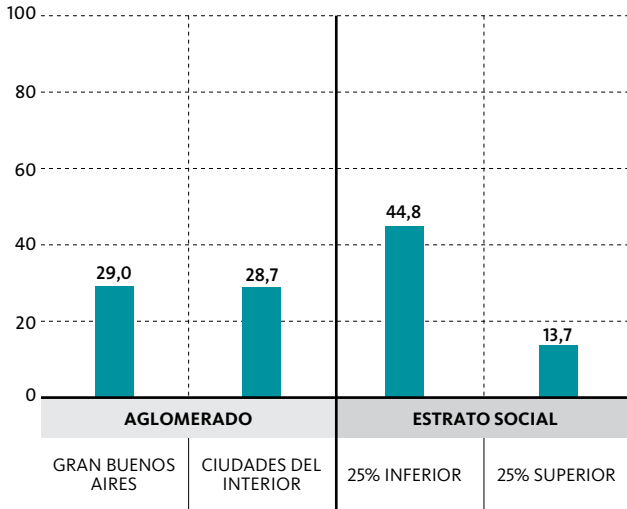
- Los niños y las niñas tienen menos probabilidad de que se le cuenten cuentos cuando viven en hogares con NBI (40,2% en población con NBI y 25,4% en población sin NBI, 14,9 puntos porcentuales más de probabilidad de déficit en los primeros que en los segundos). Asimismo, quienes residen en espacios socioresidenciales de urbanización informal registran 24,6 puntos porcentuales más

Figura 23

No le suelen contar cuentos, según aglomerado y estrato social



En porcentaje de niños de 45 días a 5 años

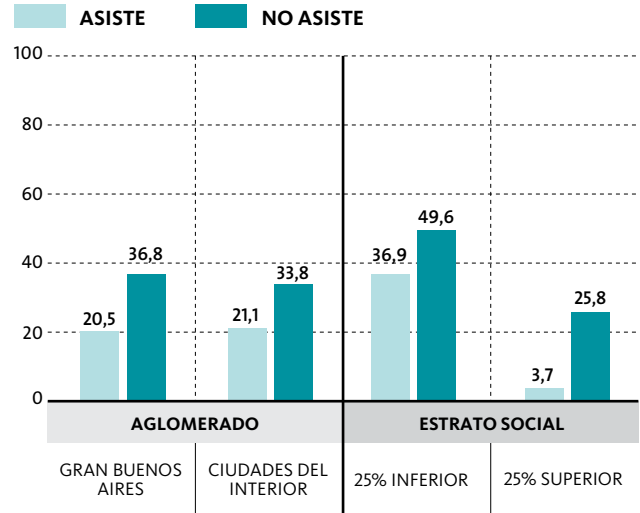


FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

Figura 24

No le suelen contar cuentos, por aglomerado y estrato social según asistencia a centro educativo

En porcentaje de niños de 45 días a 5 años



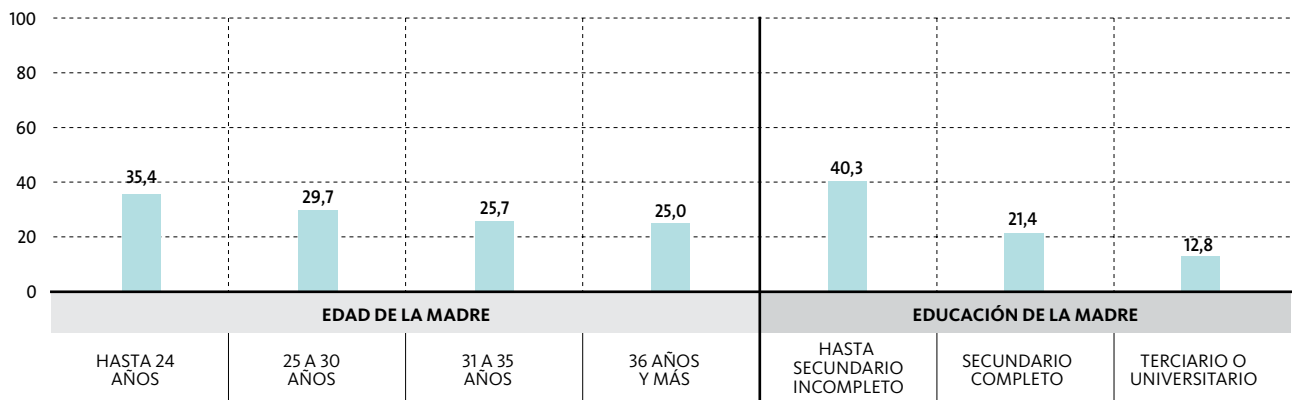
FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

Figura 25

No le suelen contar cuentos, según edad y educación de la madre



En porcentaje de niños de 45 días a 5 años



FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

de probabilidad de que no le cuenten cuentos que quienes residen en el espacio urbano formal de nivel medio. Dicha desigualdad social se evidencia también en la brecha entre los niños/as en el estrato muy bajo (25% inferior) y el estrato medio alto (25% superior), entre quienes se estima una desventaja relativa de 31,1 puntos porcentuales de los primeros respecto de los segundos.

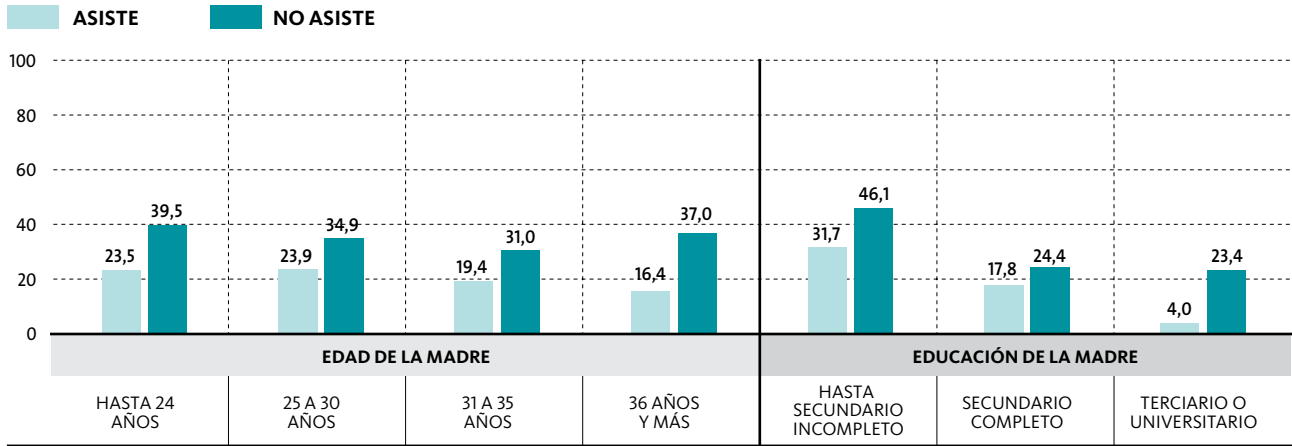
• En el caso de este indicador las desigualdades sociales no siempre logran diluirse con la escolarización de los niños/as. Mientras que los niños/as en hogares con NBI que no asisten a centros educativos mantienen la brecha de desigualdad regresiva respecto de los niños/as en hogares sin NBI, los chicos escolarizados disminuyen la brecha de referencia. Sin embargo, en el caso de las brechas de desigualdad observa-

Figura 26

No le suelen contar cuentos, por edad y educación de la madre según asistencia a centro educativo



En porcentaje de niños de 45 días a 5 años



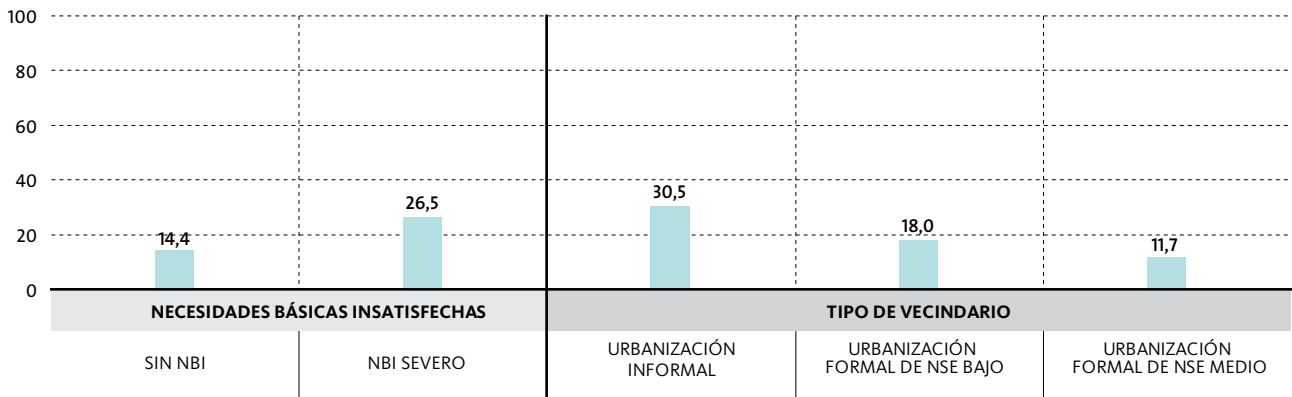
FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

Figura 27

No suele dibujar o jugar en familia, según NBI y tipo de vecindario



En porcentaje de niños de 45 días a 5 años



FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

das a nivel del espacio socioresidencial, y por estrato social dichas brechas se incrementan entre los chicos/as escolarizados y disminuyen entre los no escolarizados.

- Es decir, que si bien el déficit aumenta entre los niños y las niñas no escolarizados, el efecto escolarización tiene un mayor impacto positivo entre los chicos/as más aventajados en términos socioeconómicos y socioresidenciales. Aunque cuando se trata de especificar la relación con el nivel educativo de la madre o adulto de referencia mujer

del niño/a se advierte que aumenta el déficit entre los niños y las niñas que no asisten a centros educativos pero la brecha de desigualdad entre chicos escolarizados y no escolarizados se mantiene igual.

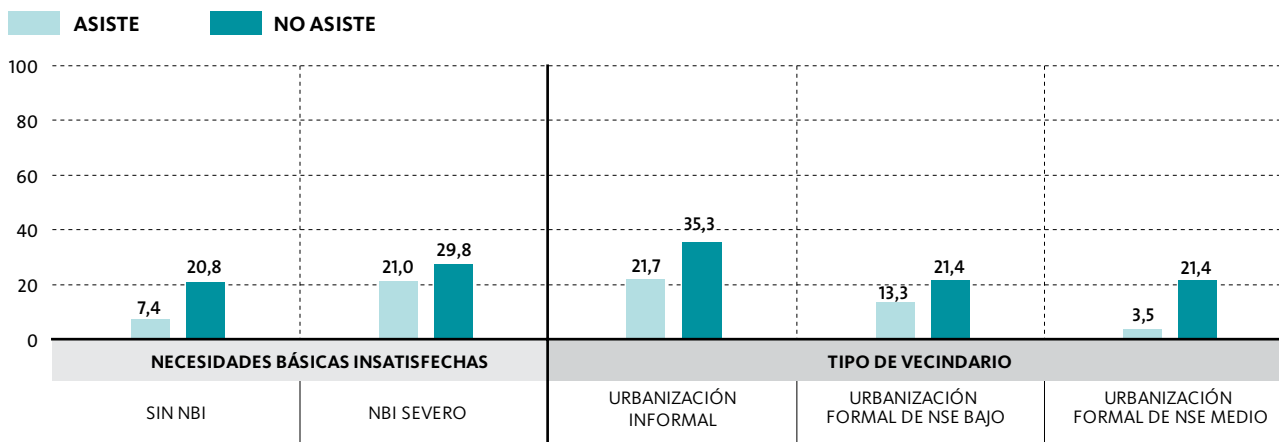
- De manera que podemos concluir que en indicadores de estimulación, como la lectura de cuentos y la narración oral, la escolarización de los niños/as ejerce un impacto positivo en los hogares pero que no alcanza para diluir las desigualdades sociales preexistentes.

Figura 28

No suele dibujar o jugar en familia, por NBI y tipo de vecindario según asistencia a centro educativo



En porcentaje de niños de 45 días a 5 años



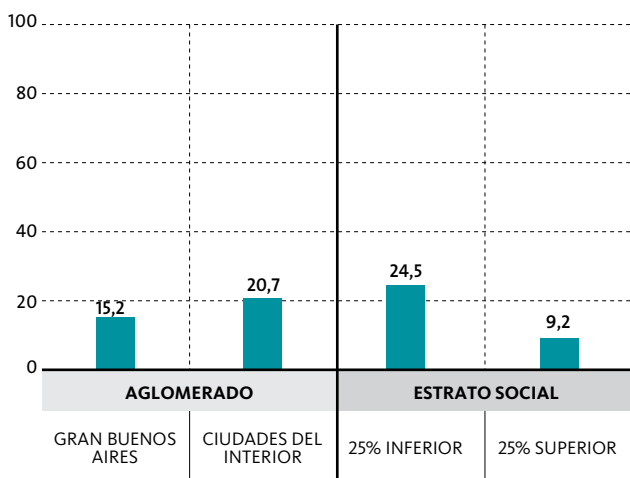
FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

Figura 29

No suele dibujar o jugar en familia, según aglomerado y estrato social



En porcentaje de niños de 45 días a 5 años



FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

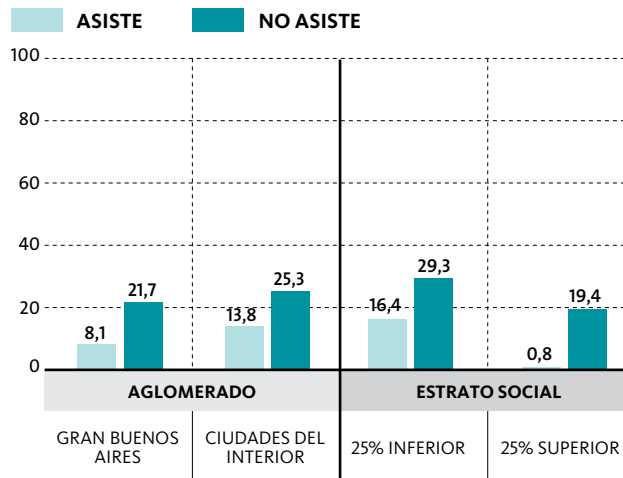
No suelen dibujar o jugar con otros miembros de la familia

- Casi dos de cada diez chicos/as entre los 45 días y los 5 años no suele dibujar o jugar junto a algún adulto de su familia. Esta propensión se incrementa entre los niños y las niñas en hogares con NBI (12 puntos porcentuales respecto

Figura 30

No suele dibujar o jugar en familia, por aglomerado y estrato social según asistencia a centro educativo

En porcentaje de niños de 45 días a 5 años



FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

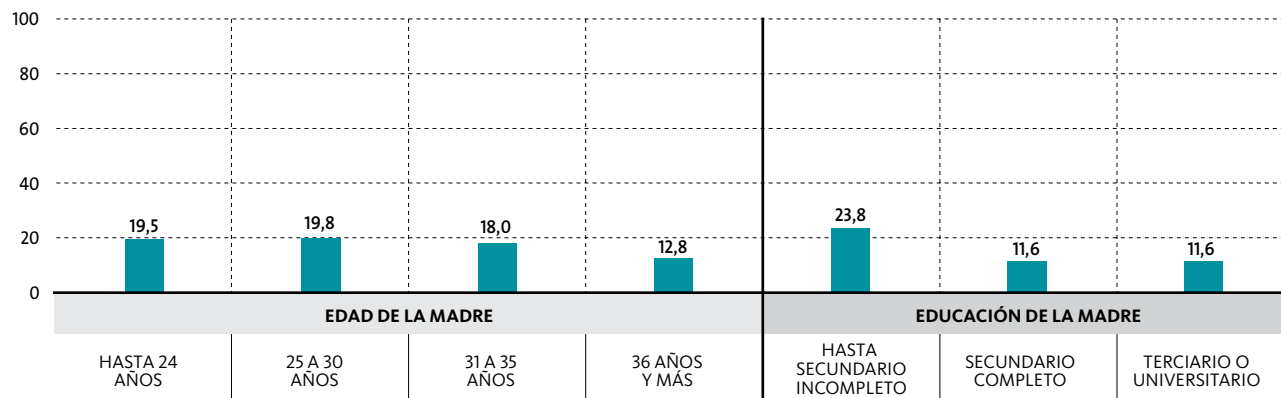
de los chicos/as en hogares sin NBI). Asimismo, se observó que en los chicos/as residentes en espacios urbanos informales (villas o asentamientos) respecto de los residentes en espacios formales de nivel medio; así como también es mayor entre los niños/as en el 25% inferior en términos socioeconómicos respecto del 25% superior. Esta brecha de desigualdad también se advierte entre los chicos cuya

Figura 31

No suele dibujar o jugar en familia, según edad y educación de la madre



En porcentaje de niños de 45 días a 5 años



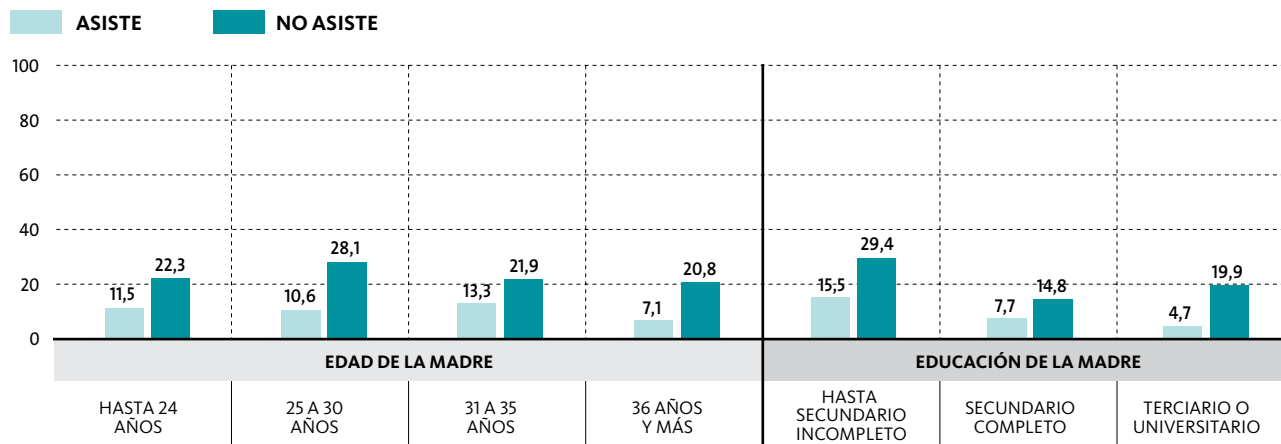
FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

Figura 32

No suele dibujar o jugar en familia, por edad y educación de la madre según asistencia a centro educativo



En porcentaje de niños de 45 días a 5 años



FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

madre tiene estudios secundarios incompletos o menos y quienes tienen una madre con estudios superiores.

- Al igual que lo observado en el indicador anterior -propensión a que le cuenten cuentos o le narren historias orales- aquí se advierte que los niños/as escolarizados tienen más oportunidades de ser estimulados a través del juego y el dibujo en el ámbito familiar, sin embargo las brechas de desigualdad social lejos de achicarse se incrementan entre los niños/as escolarizados.

No tienen libros infantiles en su hogar

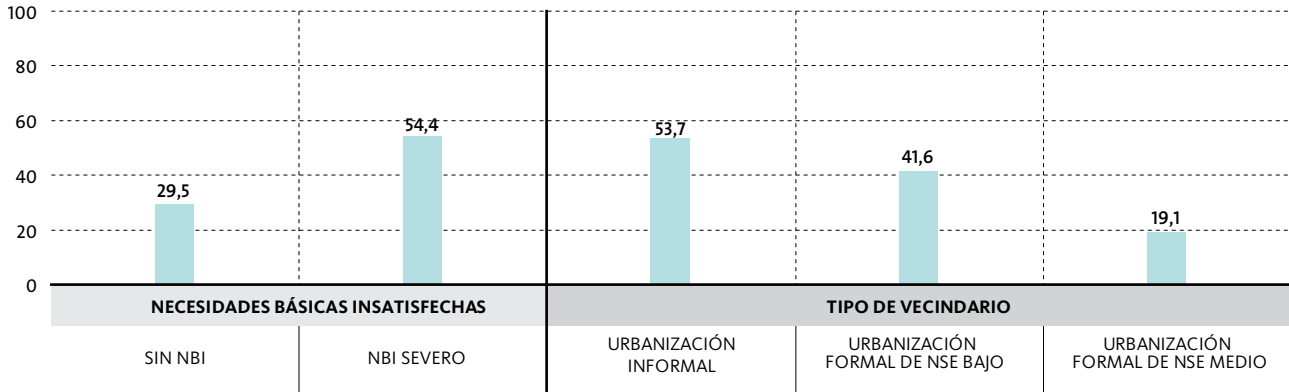
- El 35,2% de los niños y las niñas entre los 45 días y los 5 años no tiene libros infantiles en su hogar. La probabilidad de contar con libros infantiles en el ámbito del hogar está fuertemente asociada a aspectos socioeconómicos y socio-residenciales; así como al nivel educativo y edad de la madre.
- Los niños y las niñas en hogares con NBI registran 25 puntos porcentuales más probabilidad de no contar con li-

Figura 33

No tiene libros infantiles, según NBI y tipo de vecindario



En porcentaje de niños de 45 días a 5 años



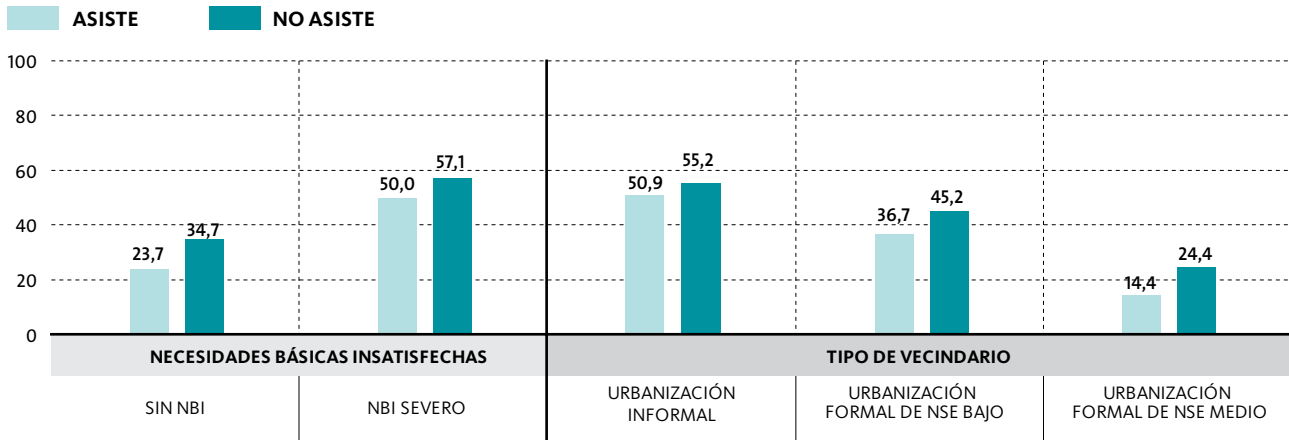
FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

Figura 34

No tiene libros infantiles, por NBI y tipo de vecindario según asistencia a centro educativo



En porcentaje de niños de 45 días a 5 años



FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

bro de libros infantiles en su hogar que los chicos en hogares sin NBI. Asimismo, los chicos/as en espacios socioresidenciales informales registran 34,6 puntos porcentuales más de probabilidad de no tener libros que los chicos/as en espacios formales de nivel medio. Esta brecha de desigualdad es mayor aún cuando se compara a los chicos/as en el 25% del estrato social más bajo con los pertenecientes al 25% superior (la brecha es regresiva para los primeros respecto de los segundos en 55,3 puntos porcentuales).

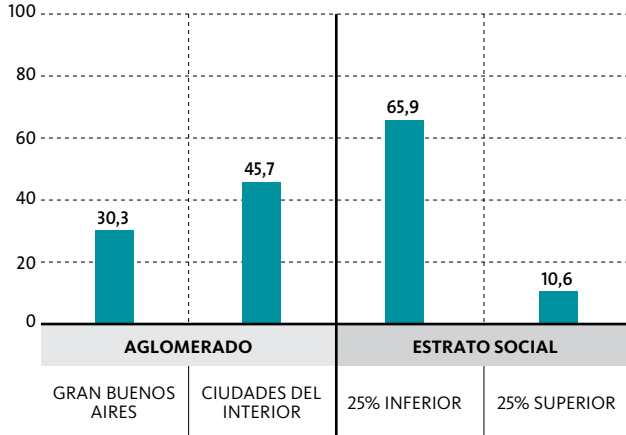
- También se advierte que los niños y las niñas con madres o referente adulto mujer menor de 25 años tienen mayor probabilidad de no tener libros infantiles que los chicos/as cuya madre tiene más edad. Al tiempo que a medida que baja la educación de la madre o referente adulto mujer disminuye la probabilidad de que los chicos/as tengan libros infantiles en su hogar.
- Si bien los niños y las niñas escolarizados en hogares con NBI tienen más probabilidad de tener libros en su

Figura 35

No tiene libros infantiles, según aglomerado y estrato social



En porcentaje de niños de 45 días a 5 años

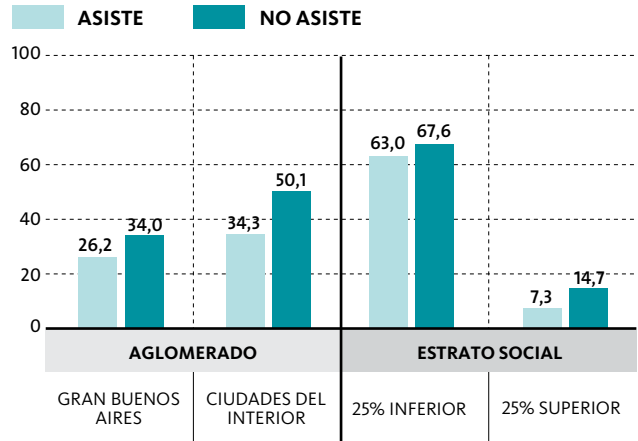


FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

Figura 36

No tiene libros infantiles, por aglomerado y estrato social según asistencia a centro educativo

En porcentaje de niños de 45 días a 5 años



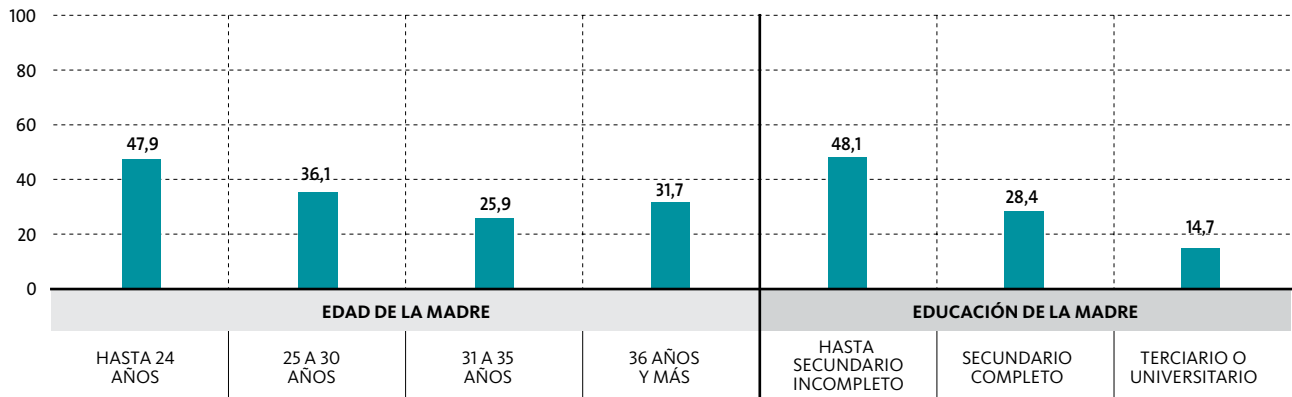
FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

Figura 37

No tiene libros infantiles, según edad y educación de la madre



En porcentaje de niños de 45 días a 5 años



FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

hogar que sus pares no escolarizados, la brecha de desigualdad respecto de los chicos en hogares sin NBI se mantienen similares con independencia de la asistencia a centros educativos.

- La situación es similar en términos de brecha de desigualdad cuando se compara a los niños y las niñas en espacios socioresidenciales informales con los que residen en espacios urbanos formales de nivel medio. Sin embargo, en este caso la escolarización parece tener un

efecto positivo en los espacios urbanos formales, y en el estrato social medio alto, mientras que el efecto parece menor en el espacio socioresidencial informal y en el estrato social muy bajo.

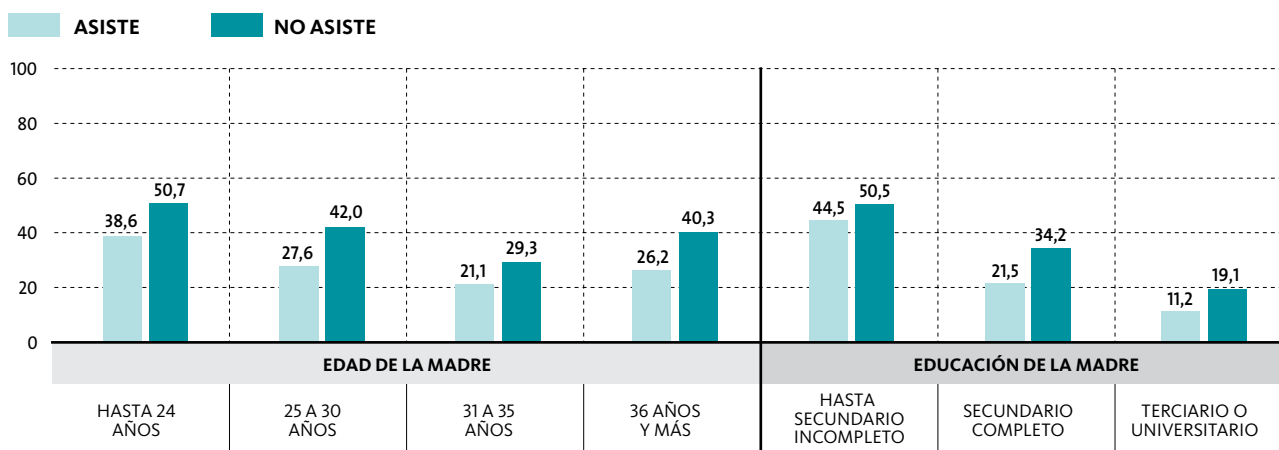
- Al considerar el nivel educativo de la madre o adulto referente mujer se advierte que la escolarización disminuye el déficit en los niños y las niñas respecto de sus pares no escolarizados y las brechas de desigualdad se mantienen muy similares.

Figura 38

No tiene libros infantiles, por edad y educación de la madre según asistencia a centro educativo



En porcentaje de niños de 45 días a 5 años



FUENTE: EDSA, OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. UCA.

En la Argentina, los niños y las niñas cuentan con el derecho a un desarrollo pleno de sus potencialidades, pero es responsabilidad fundamental del Estado generar las condiciones para que tales derechos puedan ser ejercidos. El desafío en este sentido es importante e involucra tanto a los gobiernos como a la sociedad en su conjunto.

Si bien las estrategias de crianza y socialización de las familias son diversas y responden a las características económicas, sociales y del entorno cultural, la evidencia examinada permite confirmar que la “educación temprana” es un factor crucial para ampliar y mejorar las oportunidades de estimulación y socialización de los chicos. Sin embargo, también surge como un dato evidente que la escolarización no es suficiente para diluir las desigualdades sociales que pesan sobre las trayectorias de vida de los niños/as de nuestro país.

La escolarización temprana, inserta en la actual propuesta de Educación Inicial, necesita estar acompañada de políticas diseñadas desde una perspectiva integradora en función de garantizar mayor equidad y efectivas oportunidades de inclusión social. En la actualidad, en este nivel educativo conviven diferentes modalidades de gestión (centros educativos de gestión pública, privada y los gestionados por organizaciones sociales). En este sentido, se reconoce la

coexistencia de diferentes formas, modelos y rutinas de trabajo, así como fundamentalmente de una desigual e injusta distribución de recursos pedagógicos. Esto supone desarrollar un especial esfuerzo por unificar objetivos, métodos y propósitos, así como también garantiza la infraestructura y los recursos didácticos y humanos que ubiquen a este nivel en el lugar de prioridad que debe tener.

Por otra parte, este esfuerzo también debe estar acompañado de una labor integral de formación, concientización y sensibilización de los adultos de referencia de los niños/as en pautas de crianza; y de los recursos humanos involucrados en la educación inicial en la importancia de su rol en la formación y cuidado de los niños y las niñas ciudadanos y sujetos de derecho.

La inversión en la calidad de vida de la niñez está estrechamente asociada con el desarrollo social futuro. En este sentido, avanzar en programas educativos para los primeros años de la niñez no sólo implica desarrollar la calidad de vida hoy sino también abogar por una vida plena para las nuevas generaciones (ciudadanos con salud física y mental, con capacidad productiva y de integración social). En países como el nuestro, en el que las desigualdades sociales se revelan persistentes, parece esencial comenzar a definir los problemas del desarrollo humano en el inicio de la vida.

LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA, UNA CUESTIÓN DE DERECHOS

En este boletín el centro de la mirada y la reflexión lo constituyen los niños más pequeños y su desarrollo integral. Priorizamos a la primera infancia renunciando a considerar la niñez como un momento de paso hacia la adultez y revalorizándola como un momento de la vida con valor en sí mismo.

Dar al niño estatuto de sujeto de derecho implica entender a las acciones (políticas) públicas orientadas a la primera infancia como una obligación de las sociedades. La perspectiva de derechos ofrece así un marco desde la cual abordar a la primera infancia, regulando la relación entre el Estado y la niñez al establecer claramente aquello que cada sociedad debe garantizar a un niño desde los inicios de la vida, y definiendo las responsabilidades de los estados frente a ellos.

El desafío es promover el Desarrollo Integral adhiriendo a la propuesta definida por UNESCO como Atención y Educación Integral de la Primera Infancia (AEPI). Este concepto alude a servicios y programas que “contribuyen a la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de los niños, incluidas la salud, la nutrición y la higiene, así como al desarrollo cognitivo, social, afectivo y físico, desde el nacimiento hasta el ingreso en la enseñanza primaria en estructuras formales, informales o no formales. Destinados a diversos actores: padres, guarderías comunitarias o familiares; servicios de atención en centros institucionales y la enseñanza preescolar impartida desde la escuela”.

A continuación se señalan algunos de los principios constituyentes de la atención a la primera infancia.

- **Oportunidad.** Define “un cuando partiendo de la base de que la primera infancia es una etapa muy breve, crucial y crítica”.
- **Pertinencia.** Implica que “la crianza no sólo es el cuidado físico sino también la creación de un ambiente de estabilidad emocional y riqueza cultural”.
- **Centralidad del sujeto que aprende.** Este criterio obliga a “la atención y el diseño de propuestas ligadas al juego; la promoción de la autonomía; la interacción con otros; y la actividad por parte de los niños. El juego permite potenciar las otras tres ya que es el lenguaje por excelencia del niño”.

- **Atención de la dimensión emocional.** Implica atender a “la necesidad de garantizar la presencia de un adulto como referente o figura de apego con quien establecer un vínculo y un tiempo adecuado para sostener y fortalecer al niño. La familia, al escuela infantil y otros espacios próximos se constituyen en lugares privilegiados en el que éstos construyen su subjetividad”.

- **Interacción / complementariedad con la familia.** “Las oportunidades educativas requieren de una atención particular de las pautas de crianza y la transmisión de la cultura disponible, a partir de las interacciones y el cuidado de las familias y otros adultos”.

- **Atención a la diversidad cultural y comunitaria.** “Deben tenerse en cuenta las particularidades culturales de cada una de las comunidades de origen de los niños que representan tradiciones específicas, mixturadas, comunes y singulares”.

- **Adecuación al contexto social y demográfico específico de la población que se atiende.** “Las oportunidades educativas están ancladas en las particulares condiciones culturales, económicas, demográficas y sociales en las que se encuentran los niños y sus familias”.

- **Sustentabilidad y permanencia.** Este principio alude a la “posibilidad de arraigo y continuidad de los programas o acciones”.

- **Formación e idoneidad de los agentes educadores.** “Existe una estrecha correlación entre el desarrollo infantil y la idoneidad y competencias de padres, cuidadores y/o docentes. Para que el trabajo con niños ofrezca oportunidades educativas requiere de saberes y actitudes específicas”.

- **Calidad.** “Es un valor integrador de los otros principios y su consideración está fundamentada por el conocimiento científico disponible acerca de la educación de la infancia”.

Estos principios (involucrados en los datos que se socializan en este boletín) son vertebradores de las intervenciones en esta franja etárea, los modos de organización de las ofertas deben pensarse de modo creativo y acorde a las necesidades de los niños y sus familias rechazando reproducir mecánicamente el formato de la escuela tradicional.

En su conjunto los datos expuestos en el presente boletín aunque reflejan avances y horizonte promisorios aun dan cuenta de injustas desigualdades sociales en esta tarea.

Fundación Arcor



ODSA

Observatorio
de la Deuda
Social Argentina



Telefonica

Fundación Telefónica



Pontificia Universidad Católica Argentina
Observatorio de la Deuda Social Argentina

Av. Alicia M. de Justo 1500, cuarto piso, oficina 462
(C1107AAZ) Ciudad de Buenos Aires - Argentina
Tel/fax: (54) 4338-0615
E-Mail: observatorio_deudasocial@uca.edu.ar
www.uca.edu.ar/observatorio