

Escuela de Gobierno

Tipo de documento: Tesis de maestría



Maestría en Políticas Educativas

Análisis de una política pública educativa municipal para el nivel inicial dirigida a los segmentos más desfavorecidos del distrito de Quilmes. (2015-2019)

Estudio de caso desde la perspectiva de los actores

Autoría: Domene, Ariel

Año: 2025

¿Cómo citar este trabajo?

Domene, A. (2025) "*Análisis de una política pública educativa municipal para el nivel inicial dirigida a los segmentos más desfavorecidos del distrito de Quilmes. (2015-2019). Estudio de caso desde la perspectiva de los actores*". [Tesis de maestría. Universidad Torcuato Di Tella]. Repositorio Digital Universidad Torcuato Di Tella <https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/13859>

El presente documento se encuentra alojado en el Repositorio Digital de la Universidad Torcuato Di Tella bajo una licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional
Dirección: <https://repositorio.utdt.edu>



Maestría en Políticas Educativas

Tesis

Análisis de una política pública educativa municipal para el nivel inicial dirigida a los segmentos más desfavorecidos del distrito de Quilmes. (2015-2019)

Estudio de caso desde la perspectiva de los actores

Tesista: Ariel Domene

Directora: Dra. Betina Presman

Fecha: mayo 2025



Dedicatoria

A Jeremías Fidel Domene, mi hijo, quien desde los nueve años ha sido un confusionista militante, convencido de que gobernar es, ante todo, la capacidad de transformar la realidad en busca del bien común. Lo amo con la fuerza serena de lo incondicional.

Agradecimientos

A Jere, que me permitió experimentar la arriesgada tarea de ser padre y para la cual no existe fuente bibliográfica infalible. Me hace feliz con su risa única en todo el universo.

A mis padres, particularmente a mi madre, que siempre fomentó el interés por los estudios.

A Nelson y Agustín, hermanos por naturaleza y amigos por elección. Gracias por tantas vivencias compartidas.

A Ana, un amor imposible que llegó como un tsunami. Una historia de amor casi literaria, donde generalmente no somos protagonistas, a la que solemos envidiar como lectores. Ana, gracias por tu valor admirable y tu mirada transparente.

Al Sr. Molina, ex intendente de Quilmes (2015-2019) y al, que me confiaron la conducción del área educativa con los recursos para poder plasmar un sueño que abracé desde muy joven, otorgándome el mejor trabajo del mundo.

A los 24 concejales, que votaron por unanimidad el Expediente N° 4091-15222-S-17 sancionando la Ordenanza N° 12946/18 en la Sesión Ordinaria del día 10 de Julio de 2018 de creando así el Sistema Municipal de Educación Inicial de Quilmes.

A Don Raúl Alfonsín y al centenario partido que me formó a través de doctrina e ideales en el aprecio por la dignidad humana.



A la Dra. Betina Presman, directora de este trabajo de tesis, por su compromiso, puntualamiento y confianza. Por su profesionalismo y convicción.

A la Universidad Torcuato Di Tella, por la beca que hizo posible que realizara esta Maestría.

A la Universidad Nacional Guillermo Brown, especialmente al rector, Lic. Pablo Domenichini y a Fernando Pérez que me confiaron el desafío de dirigir la Escuela Universitaria de Oficios con los propósitos de crear lazos entre la ciudadanía, la educación y el trabajo.

A July, que me hizo devoluciones descarnadas pero cariñosas del borrador.

A Dios, por la suerte de cuna, que la preocupación por techo y comida no estuvo presente a la hora de establecer prioridades y pudimos concurrir a una escuela pública que permitió, no sin esfuerzos, la movilidad social ascendente.

A todos ellos, muchas gracias.



ÍNDICE

1. Resumen.....	7-8
2. Introducción.....	9
2.1. La construcción del problema.....	9-11
2.2. La estructura de la tesis.....	11-13
3. La educación inicial: evolución histórica y marco normativo en Argentina y en la Provincia de Buenos Aires.....	14
3.1. Evolución histórica.....	14-16
3.2. Marco normativo en Argentina.....	16-21
3.3. Marco normativo en la Provincia de Buenos Aires.....	21-22
4. Diagnóstico del problema.....	23-29
5. Antecedentes de investigación.....	30-37
6. Objetivos y supuestos de investigación.....	38
7. Enfoque teórico y estrategia metodológica.....	39-40
7.1. Análisis e interpretación de los datos: aportes de la Teoría Fundamentada.....	40-41
7.2. El trabajo de campo: características de los entrevistados y criterios para la conformación de la muestra.....	41-48
7.3. El enfoque metodológico desde la perspectiva relacional de los actores.....	48-49
7.4. Un ejercicio de reflexividad acerca de la posición como investigador.....	49-52
7.5. Algunos elementos teóricos.....	52-56
8. Presentación de resultados.....	57



8.1. Análisis y presentación de resultados desde el punto de vista de los actores.....	57-59
8.1.a Los puntos de vista de las inspectoras provinciales.....	59-60
8.1.b. Una mirada de la ex jefa de inspectores distrital.....	60-64
8.1.c. El rol de la Dirección de Educación de Gestión Privada (DIEGEP) en la supervisión de los jardines municipales.....	64-66
8.2. Desde el equipo directivo de los jardines municipales.....	66-68
8.3. Desde la perspectiva de las familias.....	68-69
8.3.a. La mirada de una familia del Jardín Municipal n° 3 en Bernal.....	69-71
8.3.b. Desde la realidad de una familia de la localidad de San Francisco Solano.....	71-72
8.3.c. Perspectivas familiares sobre el Jardín Municipal n° 5.....	72-74
8.3.d. La importancia del jardín maternal en el barrio de Villa Alcira, según las familias.....	74-78
8.4. ¿Qué piensan los docentes de los jardines municipales?.....	79-83
8.5. Desde el rol político-pedagógico de dos funcionarias municipales.....	83-84
8.5.a. La visión desde la Dirección General de Jardines Municipales.....	84-85
8.5.b. Los aportes desde la perspectiva de la ex subsecretaria de educación de Quilmes.....	85-89
8.5.c. La importancia de la administración pública en una política educativa. La experiencia de una empleada de planta permanente.....	89-92
8.6. El rol de los sindicatos. La perspectiva de la secretaria general de SOEME.....	92-96
9. Conclusiones.....	97-102



**UNIVERSIDAD
TORCUATO DI TELLA**

10. Bibliografía.....	103-114
11. Anexo documental.....	115-153



1. Resumen

Este estudio de caso aborda la desigualdad de acceso a la educación inicial estatal en el municipio de Quilmes e intenta comprender y describir el proceso de construcción de una política pública educativa en el estamento municipal a partir de los actores involucrados. Según un informe de UNICEF (2011), “En lo concerniente a la oferta de servicios, existe un panorama de situación muy heterogénea. Un gran porcentaje de esta oferta se encuentra cubierta por el sector privado no oficial, organizaciones de la sociedad civil o incluso por agrupamientos espontáneos.” (Redondo, 2012, p. 8).

Según Cardini, Guevara y Steinberg (2021), la situación de la educación inicial en Argentina ha mostrado avances, pero todavía existen grandes carencias. La oferta estatal para contener la demanda en el segmento de 45 días a 2 años es muy limitada, en el 2018 los jardines maternos de gestión estatal eran 500 en todo el país. Solo se observa un crecimiento importante en las provincias de Buenos Aires y Mendoza, (Cardini, Guevara y Steinberg, 2021). Según la Dirección de Información y Estadística del gobierno de la Provincia de Buenos Aires, se registran en el año 2023: 3.259 servicios educativos funcionando en 3.256 establecimientos y 3 anexos, todos de gestión estatal.¹

En el conurbano bonaerense hay escasas de vacantes estatales para la cobertura en la educación inicial. Esto deja la resolución de la situación del acceso en manos de las familias que pueden optar por instituciones privadas para los niños desde los 45 días hasta los 4 años (Cardini, Guevara, Steinberg, 2021). Por ende, las posibilidades de acceso a la educación profesionalizada en los primeros años de vida van generando una desigualdad en la trayectoria educativa que puede llegar a ser perpetua. (Gamboa, Krüger, 2018).

El trabajo de campo de la presente tesis cuenta con entrevistas a actores relevantes en la formulación de la política educativa municipal. Una de ellas,

¹<https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-planeamiento/informacion-y-estadistica/informacion-y-estadistica/nomina-de>



comentaba que la situación al 2015 se describía de la siguiente manera: “En relación a Educación Inicial, la matrícula asciende a 14.000 alumnos en una franja de 2 a 5 años de edad. Actualmente, contamos con 80 excedentes de 2 años; 1000 alumnos excedentes de 3 años, 700 niños de 4 años y un número menor de alumnos de 5 años, esta cantidad se incrementa un 30% en el mes de febrero cuando se lleva a cabo la inscripción complementaria”. Existen sólo 6 jardines de Infantes que cuentan con sala de 2 años en todo el municipio de Quilmes que tienen una demanda social constante de vacantes en distintas zonas del distrito.

Las zonas más desfavorecidas en relación a la falta de vacantes disponibles son: San Francisco Solano, Bernal Oeste (Iapi, La Sarita, Padre Novak, Km 13, La Primavera), Quilmes Oeste, Ezpeleta (Los Álamos, Resistencia, Pablo Marín).

La presente tesis se propone comprender los diferentes procesos intervinientes, desde la perspectiva de los actores involucrados (directivos, docentes, supervisores, agentes y funcionarios municipales y familias) y describir el contexto de construcción de la política pública educativa municipal de nivel inicial para la inclusión de niñas y niños de 45 días a 5 años de edad en Quilmes de 2015 al 2019, entendiendo la importancia de garantizar el acceso a la educación desde la primera infancia.

En esta investigación, se analizarán las entrevistas realizadas a los actores intervinientes de la oferta y de la demanda de vacantes, a fin de aportar, desde su perspectiva, cómo se puede responder a la problemática desde una política pública educativa de origen municipal con supervisión provincial.

Palabras clave: Políticas públicas- Educación- Nivel inicial- Quilmes- Gestión municipal- Población infantil desfavorecida- Desigualdad- Justicia educativa



2. Introducción

2.1 La construcción del problema

Este trabajo se propone comprender, desde la perspectiva de los actores involucrados (directivos, docentes, supervisores, agentes y funcionarios municipales, familias y representante gremial de SOEME), la construcción de una política pública educativa municipal de nivel inicial para la inclusión de niñas y niños de 45 días a 5 años de edad en Quilmes de 2015 al 2019.

La descentralización de la gestión educativa en el nivel inicial a la administración municipal y la posibilidad de implementar políticas públicas locales en el ámbito educativo es estructural en la idea que nos motiva para realizar este trabajo de tesis. Hoy a los gobiernos locales se les reclama (con diferentes niveles de intensidad) seguridad, salud y educación (Tauber, 2000). Estos reclamos que reciben los intendentes municipales son derechos constitucionales y, quienes más necesitan del Estado, son los no pueden autofinanciar las prestaciones privadas de seguridad, salud y educación. En cierto punto, teniendo en cuenta la realidad social con relación a las prestaciones antes mencionadas, se podría vislumbrar que cuando el Estado se ausenta de sus obligaciones, son los ciudadanos quienes lo resuelven de manera privada y es el mercado quién brinda las prestaciones requeridas a quienes pueden acceder.

Hasta el año 2015, el Municipio de Quilmes no había desarrollado una política exclusiva municipal bajo supervisión de la Dirección Educación Privada de la provincia de Buenos Aires (DIEGEP) para contener la demanda creciente de plazas en los jardines de infantes. Existían solamente dos guarderías, (La Florida y Casa del niño “Salaberry”) en espacios que pertenecían al municipio. También, en Quilmes funcionaron los PRODIBA (Programa de Desarrollo Integrado de Buenos Aires), que Farías (2018) describe el funcionamiento de esos espacios por “La necesidad de atender a los chicos de 5 años, necesidad básica que estaba insatisfecha, entonces, a través del gobierno italiano con



UNICEF y la Provincia de Buenos Aires, se creó el programa PRODIBA.” (Farías, 2018, p.75)

El territorio se caracteriza por la heterogeneidad de la oferta para la contención y cuidado de la primera infancia, ya sean dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, de las diferentes variables vinculadas al Ministerio de Desarrollo Social de la Nación o de jardines comunitarios. A pesar de esos esfuerzos, la necesidad de construcción de espacios para la atención y cuidado de la infancia era una demanda insatisfecha ya que eran muchos niños y niñas los que estaban fuera del sistema educativo.

A partir de los datos relevados por la jefatura distrital, se diseñó una política tendiente a incorporar al sistema de educación inicial oficial a las niñas y los niños que se encontraban en lista de espera o bajo la denominación de “excedentes” registrados en el distrito de Quilmes. Se comenzó por los más desfavorecidos con el objetivo de achicar la brecha educativa. Asimismo, se utilizó una mirada focalizada sobre las urgencias de acuerdo al cuadro de situación de excedentes en Quilmes. En base a lo que François Dubet (2005) ha denominado “discriminación positiva”, este mecanismo consiste en elaborar propuestas educativas que sitúan a los excluidos en el centro de la atención estatal, no para estigmatizarlos, sino para comenzar a reconstruir la matriz de un sistema que los había relegado. (Dubet, 2005). Para realizar esta política se llevaron adelante diferentes acciones desde el gobierno: se municipalizaron jardines privados que habían cerrado, se construyeron nuevos jardines, se oficializaron ex-guarderías y se ampliaron instalaciones existentes que pertenecían a la provincia de Buenos Aires. Además, se convocó a docentes con título habilitante, auxiliares, nutricionistas, personal administrativo, de mantenimiento y directivos. Se elaboró un marco de regulación y acción, plasmado en una ordenanza municipal que le otorgará previsibilidad, estabilidad presupuestaria y continuidad en el tiempo. (*Ordenanza municipal n° 12946/18*. Ver archivo adjunto).



El comienzo de la política municipal de nivel inicial- y el rol desempeñado en la misma por quien escribe- ofrecen una oportunidad para la construcción del objeto de estudio de esta tesis que es comprender un proceso de construcción de política pública a nivel municipal desde la perspectiva de los actores involucrados como, por ejemplo: ¿Cómo una necesidad o una demanda se convierte en una política pública? ¿Quiénes participan en la decisión de iniciar una política pública? ¿Para quienes se pensó la política pública aplicada? ¿De qué manera resignifican la política pública en su práctica cotidiana los diferentes actores involucrados? Siguiendo los pasos de Jones (1970), ¿Cuántas instancias deben sucederse para que un acto de gestión se convierta en política pública? ¿Cuál es la reacción inicial del barrio ante la noticia de la construcción de un jardín de gestión municipal o la municipalización de un jardín privado que cerraba sus puertas porque la ubicación del mismo lo convertía en un negocio de baja rentabilidad con una alta tasa de incobrabilidad? ¿Cómo se trabaja la articulación con espacios educativos próximos de gestión privada o de gestión estatal provincial? ¿Qué rol ocupan los jefes distritales de ambas gestiones educativas para organizar la apertura de un nuevo jardín de gestión municipal?

2.2. La estructura de la tesis

En principio, nos ocuparemos de realizar un resumen del trabajo de tesis que le facilite al lector la presentación de los temas y pueda también detectar el enfoque subjetivo de la investigación.

Luego, presentaremos una breve introducción, describiremos el problema a investigar, su relevancia y presentaremos la estructura de la tesis.

En el capítulo I, presentaremos algunas consideraciones sobre el contexto. Aquí abordaremos sobre la situación de la educación inicial, de 45 días a 2 años (jardín maternal) y de 3 años a 5 años (jardín de infantes) según la *Ley Provincial de Educación n° 13.688* en el distrito de Quilmes (región educativa IV) desde la



perspectiva de la gestión de las políticas públicas y de la educación como derecho humano fundamental. También, analizaremos las posibilidades reales de un gobierno local de afrontar el desafío de ofrecer educación inicial municipal con el presupuesto asignado previa y sucesivamente. .

En el capítulo II, presentaremos los antecedentes de investigación relacionados al tema utilizando las investigaciones predominantes que están relacionadas al derecho de las niñas y niños de recibir cuidado y educación. En esa perspectiva se ubican la investigaciones elaboradas por CIPPEC y UNICEF que brindan un panorama amplio de la situación nacional en relación a la situación de las infancias. En esta línea, Cardini, Guevara y Steinberg (2021) sostienen que “En la Argentina enfrentamos enormes desafíos en términos de reducción de la pobreza, salud y nutrición, y el acceso a los espacios de crianza, enseñanza y cuidado para los niños y niñas de 0 a 5 años se encuentra condicionado por el lugar donde nacen y la condición sociolaboral de sus familias.” (CIPPEC, 2021, p. 9).

En el capítulo III, describiremos el enfoque teórico y estrategia metodológica de realización de este trabajo de tesis. Se trata de una investigación encuadrada en un estudio de caso, de carácter cualitativo, cuya realización se basará en una recolección de datos a partir de entrevistas, y en la búsqueda de documentos oficiales como leyes, resoluciones, decretos que permitan alcanzar los objetivos formulados. En función de lo planteado, coincidimos con Stake (1998) en que el caso lo define la elección de un objeto de estudio, siendo el interés de estudio lo que lo define y no el método. Una vez definido el objeto, en él se concentra toda la atención de la investigación orientada hacia un análisis intenso de sus significados con la intención de comprenderlo en su especificidad más que en la búsqueda de generalizaciones. (Stake, 1998, p. 236).

En el capítulo IV, analizaremos la perspectiva de los diferentes actores seleccionados de acuerdo a mayor o menor grado de injerencia:



- inspectores del nivel inicial de la Dirección de Educación Privada (DIEGEP) de la provincia de Buenos Aires;
- representante gremial del SOEME Quilmes;
- funcionarios y empleados del gobierno municipal;
- directoras de los jardines municipales;
- maestras de los jardines municipales y
- familias inmersas en el contexto barrial de los jardines.

No se pretende agotar todas las instancias posibles de análisis y perspectivas de una situación social muy compleja, sino que se escogieron las categorías (y en barrios extremos del distrito) de acuerdo a su intervención en la construcción de una política pública municipal y la capacidad de acceder a los mismos.

Finalmente, en el capítulo V presentaremos las conclusiones.



3. La educación inicial: evolución histórica y marco normativo en Argentina y en la Provincia de Buenos Aires

3.1 Evolución histórica

“La primera infancia es un período crítico en la vida de las personas durante el cual se desarrollan habilidades cognitivas, socioemocionales y motoras fundamentales para el resto de la vida.” (Repetto et al., 2016, p. 268; UNICEF Argentina, 2016; CAF, 2016). Existen registros de Guarderías, Kindergarten, Casa del Niño, Escuelas de Párvulos, Salas Cuna, Asilos Infantiles, etc. que atendieron las necesidades, según contexto temporoespacial, de los niños en diferentes regiones del mundo. Las organizaciones benéficas, tanto de cariz religioso como las vinculadas a las acciones filantrópicas y las dependientes de diferentes organismos del Estado se fueron ocupando de los niños en situaciones de abandono o judicializados. Los cambios sociales posteriores a la segunda revolución industrial y las dos guerras mundiales hicieron más necesarias la atención de la niñez por parte del mundo adulto. (Cabral Prieto, 1983)

La historización del crecimiento de instituciones de nivel inicial adquieren una perspectiva pedagógica, según Manganiello (1975), con la concepción froebeliana. La Argentina fue también vanguardista en este nivel de la educación, como menciona Redondo (2012), “La educación inicial en la Argentina ocupa un lugar destacado en la historia de la educación en nuestro país, desde las salas cunas de Sarmiento hasta las escuelas infantiles y jardines de infantes de hoy.” (Redondo, 2012, p. 6).

Nuestro país presenta una sustanciosa recorrida en la educación inicial, desde la incorporación en el Art. N° 11 de la *Ley 1.420* de 1884: “además de las escuelas comunes mencionadas, se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza: uno más Jardines de Infantes, en las ciudades donde sea posible dotarlos suficientemente.” (CIPPEC, 2021, p. 26). Es aquí donde, por



ejemplo, surge la posibilidad de anexar jardines de infantes a las escuelas normales. El primer jardín de infantes fue creado por Juana Manso en febrero de 1870 que le asignó la importancia de “Que el Estado asumiera la responsabilidad de la educación desde la más temprana edad.” (Redondo, 2012, p. 15). Los avances y retrocesos en la consideración de la educación inicial durante los primeros años del siglo XX, las críticas recibidas por el entonces Inspector de Enseñanza Secundaria y Normal, Leopoldo Lugones, es un tema en sí mismo y no es motivo de esta investigación, pero encontramos importante mencionarlo ya que el nivel sigue bregando por la consolidación correspondiente.

La Provincia de Buenos Aires, (proceso de federalización de la Ciudad de Buenos Aires al margen) tuvo la creación de su primer jardín de infantes en 1935 como anexo de una Escuela de Adultos en Trenque Lauquen (Redondo, 2012). Mención especial merece la *Ley 5.096* de 1946, con el gobierno de Domingo Mercante, del diputado justicialista Jorge Simini que estableció la obligatoriedad de la educación inicial desde los 3, 4 y 5 años. Este avance de una política social y educativa vista desde la perspectiva del 2024 merece introducirnos en el contexto relacionado a los avances en los derechos de las mujeres trabajadoras, entre otros. Esta ley fue derogada en 1951 y reemplazada por la *Ley de Educación 5650*. Aquí nos centraremos en el texto de Manzoni (2006). El texto de la *Ley n° 5096*, recuperado del portal web oficial de la GDCYE del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (abc.gob.ar) establece que la educación preescolar se comprende desde los 3 años inclusive y debe ser gratuita y obligatoria; además, para ejercer cargo docente se debe poseer título de profesor de jardines de infantes. Establece también el personal profesional y de servicio que debe incorporarse a los mismos (el resto del articulado, igual de interesante se encuentra en la bibliografía. También se sujeta el financiamiento de dicha política con un adicional de impuesto, el que se destinaría íntegramente y exclusivamente a sostener la educación preescolar y que deberían ingresar en una cuenta creada especialmente para tal fin. Más adelante, en 1952 se



promulga en la Provincia de Buenos Aires, durante el gobierno del Mayor Carlos Aloe, la *Ley de Educación 5650*, que deroga la educación preescolar obligatoria y la convierte en opcional. La trayectoria de la educación inicial municipal en la Provincia de Buenos Aires data de 1935, cuando se creó un Jardín de Infantes Municipal en Trenque Lauquen coordinado por Jaime Glattstein, quien fuera luego Inspector de la Dirección de Educación Preescolar. Por otra parte, en 1984, tuvo lugar el inicio de la Reforma que modificó el sistema educativo provincial. La jefatura del nivel fue llamada Dirección de Educación Inicial y se confeccionaron nuevos lineamientos curriculares que, aunque siguieron los criterios del tecnicismo, legitimaron nuevamente el lugar del juego en las propuestas educativas de los jardines de infantes, según lo descrito en el Diseño Curricular para la Educación Inicial de 2007 (Resolución N° 3161/07). En Quilmes, el primer jardín municipalizado en el año 2016 es de un remoto origen benéfico del Hogar San Ambrosio, que luego pasó a convertirse en jardín privado el cual tuvo que cerrar sus puertas por la imposibilidad de cobrar una cuota. Además, se presentaban falencias edilicias y las exigencias del reglamento de la DIEGEP que aplicaba tanto para entidades benéficas o municipales como para sociedades comerciales (colegios privados con fines de lucro). Esto nos traza una línea de tiempo reciente, en tiempos históricos, entre el niño como objeto de cuidado y la perspectiva de atender al niño como sujetos de derechos, con todo lo que representa ese cambio de perspectiva desde la evolución social y democrática en nuestro país.

3.2. Marco normativo en Argentina

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niños, estableció un nuevo paradigma sobre la niñez. Los niños dejaron de ser “objeto de protección” para ser considerados “sujetos de derechos” (Seda, 2013). Tal como lo pondera la



UNESCO, “La vida de los pueblos depende de la acción educadora”, ya que dicha acción estimula el desenvolvimiento de las potencialidades de los miembros de la sociedad. Las Naciones Unidas, en su Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), reconoce a “la educación como un derecho humano fundamental”, tal como lo establece el Artículo 28° de dicho tratado, en el cual se señala que “los Estados Parte reconocen el derecho del niño a la educación”. Además, el Artículo 29° indica, entre otros puntos, “que la educación deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, a inculcar el respeto por los derechos humanos, por sus progenitores y por su propia identidad cultural, así como a preparar al niño, a la niña y al adolescente para asumir una vida responsable en una sociedad libre.” (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989).

Tal como lo expresa el documento de “Metas Educativas 2021” y la Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Mar del Plata, 2010), se considera a la atención integral de la primera infancia como una de las metas prioritarias que incluyen la extensión y mejora de la educación integral durante la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos. En 2007, los ministros de Educación de los Estados miembros de la Organización de Estados Americanos (OEA) suscribieron el Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia, reconociendo “La preponderancia de la escolarización temprana en el proceso de desarrollo integral del niño desde el nacimiento hasta los ocho años”, (Mattioli, 2019, p. 8), y acordaron implementar marcos legales y mecanismos de financiamiento para asegurar la puesta en marcha sostenible de políticas de primera infancia y aumentar así la cobertura educativa y su calidad, con políticas de atención integral y criterios de focalización para la atención de poblaciones en condiciones de pobreza, vulnerabilidad y exclusión, de acuerdo con sus necesidades, características y contextos particulares, entre otros compromisos. A pesar de las declamaciones y los avances en la legislación internacional, en Argentina y más en los municipios del conurbano como el caso de Quilmes del



2015, en el que se enfoca este trabajo, las desigualdades no disminuyen, sino que aumentan, y por lo tanto nos interpela como sociedad presente y futura, tal como lo plantea Sandra Carli (2010):

Hizo evidente que la cuestión de la infancia constituye un analizador de la sociedad en su conjunto y que la situación infantil constituye un espejo en el que es posible mirar las miserias, fracasos y traiciones de una configuración social, como sus horizontes de futuro en tanto nuevas y más complejas intervenciones políticas, colectivas y públicas radicalicen el sentido y la experiencia social de la democracia política para el conjunto de los niños nacidos y habitantes del territorio argentino. (p. 372)

También la Organización de Estados Iberoamericanos plantea en el documento antes mencionado, Metas Educativas 2021: “Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar el carácter educativo de esta etapa”. El Informe de la UNESCO presentado en la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia en Moscú durante el año 2010 (Mattioli, 2019), plantea como objetivo: “Extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos” (Mattioli, 2019, p. 7). También en el informe establece la preferencia de la educación formal por sobre la educación no convencional que suele ser complementaria en varios países de la región. Asimismo, la IX Conferencia Iberoamericana de Educación de La Habana en 1999, los Estados declararon, en relación a la educación inicial: “Reforzaremos la educación inicial para favorecer el mejor desempeño de los niños en grados posteriores y como factor de compensación de desigualdades.” (IX Conferencia Iberoamericana de Educación de La Habana, 1999)

El IPE UNESCO ha presentado un análisis comparativo de las políticas de primera infancia, allí se destaca que “la primera infancia se ha visibilizado e instalado en la agenda pública y política, siendo una de las temáticas más relevantes la atención y la educación de los niños y las niñas.” (Mattioli, 2019, p. 5). La Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos de Jomtien de 1990 establece como objetivo uno: “Extender y mejorar la protección y la educación



integral de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.” (Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos de Jomtien, 1990). Ya el Foro Mundial de Educación en Dakar del año 2000 resaltaba la necesidad de “Incrementar la atención educativa inicial a partir de los 4 años de edad. En 2006 la Declaración de Morelia propone los desafíos “para asegurar la equidad y la calidad: “Educación infantil temprana: desafíos del tercer milenio” (Mattioli, 2019, p. 8).

La IIP UNESCO reconoce a la insuficiente y deficiente oferta educativa para la primera infancia como uno de los desafíos de la política educativa a resolver. También se expresa con claridad: “en contextos de ausencia del Estado, se justifica la elección de lo que llamamos “Jardines de Infantes Comunitarios” (JIC) o guarderías como una “situación tipo” de atención a la primera infancia.

La CTERA (2008) señala que la importancia en la educación inicial “se basa en el reconocimiento de esta como instrumento para el desarrollo integral y la potenciación de las posibilidades de aprendizaje de los niños y las niñas.” (CTERA, 2008, p. 3). En nuestro país, entre el 2005 y el 2007 durante la presidencia de Néstor Kirchner, se sancionaron varias leyes, entre ellas:

Ley 26.061, Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes y la Ley Nacional de Educación 26206. Esta última, sancionada en el 2006, reconoce a la educación y al conocimiento como “un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (Artículo 2°), como “una prioridad nacional”, que “se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación” (*LEN 26.206, Art. 3°*); la mencionada *LEN 26.206* también contempla en su articulado, como objetivos de la Educación Inicial, “La promoción del aprendizaje y el desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derecho y partícipes activos/as



de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad; de la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as; del juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social; de la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo; de la formación corporal y motriz a través de la educación física; asimismo, prevé el desarrollo de su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje; de la capacidad de expresión y comunicación; también considera la atención atender a las necesidades especiales y dificultades de aprendizaje, así como a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.” (*LEN 26.206*, Art. 20º, 2006). *La Ley Nacional de Educación 26.206*, convierte a “La educación en un derecho social que el Estado debe garantizar, y reconoce a la educación inicial como una unidad pedagógica e incluye a los niños y niñas de 45 días hasta los 5 años.” (*Ley Nacional de Educación 26.206*, 2006), reafirmando la obligatoriedad, que provenía de la Ley Federal de Educación, sólo en las salas de 5 años. En palabras de Redondo (2012), “esta Ley (la *Ley Federal de Educación*) es contradictoria en sí misma, ya que en su Art. 6, ubica al Nivel Inicial en su justa dimensión al incluir la categoría de universalización junto con la obligatoriedad, pero al mismo tiempo enuncia que las familias son el agente natural y primario de la educación” [énfasis agregado] (Redondo, 2012, p. 7).

La *Ley 26.233* de 2006 de *Centros de Desarrollo Infantil* “Reconoce la importancia de los procesos de crianza, socialización, formación y aprendizaje de los primeros años de vida y su impacto en los trayectos educativos posteriores.” (*Ley n° 26.233*, 2006) Reconocer al niño como un actor social y sujeto con derecho a disfrutar de sus derechos es un gran avance. *La Ley de Financiamiento Educativo 26.075* del 2006 establece incluir en el nivel inicial al 100% de la población de 5 años de edad y asegurar la incorporación creciente de los niños y las niñas de 3 y 4 años, priorizando los sectores sociales más



desfavorecidos. También el Consejo Federal de Educación en la Resolución 30/07, artículo 4° establece: “Asegurar el rol del Estado como garante legal, político y financiero para la ejecución del derecho social a la educación”.

La *Ley N° 26.206* (2006) también dispone:

“La creación de mecanismos para la articulación y/o gestión asociada entre los organismos gubernamentales, especialmente con el área responsable de la niñez y familia del Ministerio de Desarrollo Social y con el Ministerio de Salud, para garantizar el cumplimiento de los derechos de los/as niños/as establecidos en la *Ley N° 26.061* (2006) con el mismo objetivo y en función de las particularidades locales o comunitarias, la norma establece la implementación de otras estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social, salud y educación, en el ámbito de la educación no formal, para atender integralmente a los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales (Artículo 21°).” (*Ley de Educación Nacional n° 26.206, 2006*)

Según la *Ley de Educación Nacional N° 26.206*, los derechos de los ciudadanos se convierten en una obligación indelegable de Estado:

“El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad de:

a) Expandir los servicios de Educación Inicial. b) Promover y facilitar la participación de las familias en el desarrollo de las acciones destinadas al cuidado y educación de sus hijos/as. c) Asegurar el acceso y la permanencia con igualdad de oportunidades, atendiendo especialmente a los sectores más desfavorecidos de la población. d) Regular, controlar y supervisar el funcionamiento de las instituciones con el objetivo de asegurar la atención, el cuidado y la educación integral de los/as niños/as.” (*Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006*)



3.3. Marco normativo en la Provincia de Buenos Aires

Asimismo, esto encuentra fundamento en la *Ley de Educación Provincial N° 13.688* (2007), la cual dispone, en sus Artículos 6° y 10°, los municipios están habilitados para llevar adelante acciones educativas, siempre bajo la supervisión del gobierno de la Provincia de Buenos Aires, actuando de manera complementaria y como parte del sistema educativo provincial. La Provincia, por su parte, destina recursos a instituciones de todos los niveles con el objetivo de favorecer especialmente a los sectores más vulnerables (según el Artículo 16°). Además, se establece la obligatoriedad de garantizar el acceso universal al nivel inicial, promoviendo la equidad en su ingreso, asegurando su disponibilidad, regulando el funcionamiento de las instituciones en el territorio bonaerense, e incluyendo propuestas pedagógicas integradoras para niñas y niños con discapacidad, en el marco del pleno ejercicio de sus derechos. (*Ley de Educación Provincial n° 13.688, 2007*).

En nuestra Provincia de Buenos Aires existen antecedentes que reconocen la necesidad de descentralización de las políticas educativas para la primera infancia como la *Ley 20.582* de creación del Instituto Nacional de Jardines Maternales Zonales de 1973. Actualmente, el Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires está estructurado en función de la previamente mencionada *Ley de Educación Provincial N° 13.688*, aprobada el 27 de junio de 2007, la cual establece, en consonancia con la *Ley Nacional de Educación N° 26.206*, que “el Nivel Inicial constituye una unidad pedagógica que brinda educación a los niños desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los (5) cinco años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos últimos años”. (*Ley de Educación Nacional n°26.206, 2006*)

4. Diagnóstico del problema

Según datos de 2010, los porcentajes de niños y niñas de 3, 4 y 5 años que asisten a la escuela son 53,7%, 81,5% y 96,3%, respectivamente (MEN, 2015; UNESCO, 2016). Se pudo observar también, que en el conurbano bonaerense la desigualdad de posibilidades de desarrollo Integral del ser humano es alarmante. Por ejemplo, en el caso de los niños y las niñas menores de 3 años, la probabilidad de asistir a un centro educativo es cinco veces mayor si la madre o adulto responsable tiene estudios terciarios o universitarios que si no logró terminar la escuela secundaria (Salvia, 2015) (UNESCO, 2016). En las niñas y los niños de sectores más vulnerados, la posibilidad de alimentarse bien (con alimentos nutritivos y variados), la de observar y realizar prácticas de higiene, de escuchar adultos profesionales, de compartir una actividad recreativa y cultural - entre otros aportes del jardín maternal- no sólo cambia al sujeto destinatario de esas políticas sociales, sino que también incide en toda la ciudadanía. Myers, (1992) en su clásica obra, destacó la importancia de los primeros años de vida en el desarrollo cognitivo y emocional de las personas y justificó la inversión en la educación inicial de la siguiente manera:

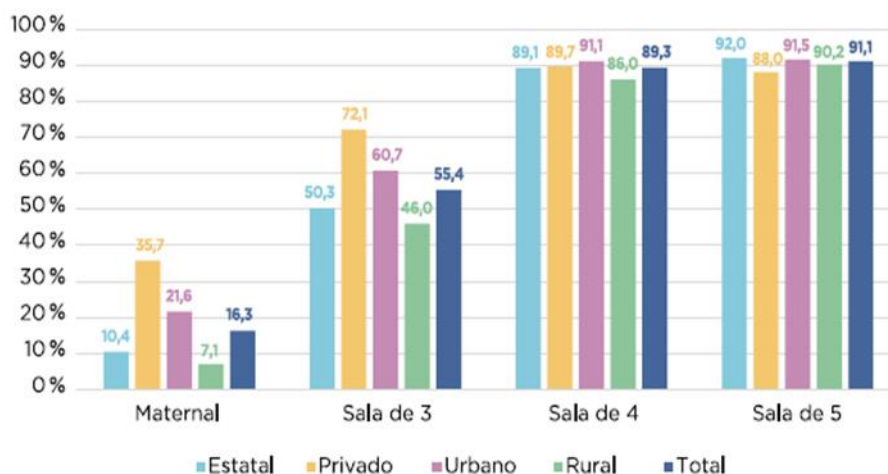
- Es un derecho humano fundamental consagrado por las convenciones internacionales;
- Es un deber ético con respecto a las futuras generaciones;
- Tiene fuertes impactos favorables desde el punto de vista económico;
- Incrementa la eficacia de otros programas sociales;
- Promueve mayores niveles de equidad social;
- Es un factor políticamente fértil para promover consensos y acuerdos sociales;
- Se apoya en evidencia científicas probadas;
- Impacta directamente en los cambios demográficos y en la incorporación de la mujer al mercado de trabajo.



La falta de instituciones estatales para la educación en el primer tramo de la primera infancia (45 días a 2 años), la segmentación institucional del nivel, más el desconocimiento de las ventajas de la educación inicial (sobre todo en los estratos sociales donde la buena alimentación, el acceso a la salud y un capital cultural es escaso) hacen necesario una revitalización de la inversión estatal en el jardín maternal. En la Provincia de Buenos Aires el 74 % de la matrícula en el maternal, de 45 días a 2 años, es de gestión privada (Karolinski, 2020) lo que manifiesta la escases de inversión estatal en esta etapa de la infancia. Lo mismo que las diferencias en los municipios entre los alumnos/as por docente, de 20 a 27 desde los menos favorecidos hasta los más desarrollados respectivamente, y el porcentaje de alumnos/as que reciben el SAE (Servicio Alimentario escolar) desde el 20% hasta 64% según las necesidades del municipio. Estas referencias seleccionadas por Karolinski (2020) nos permiten identificar las desigualdades sociales que se manifiestan en el servicio educativo público de la provincia y concluye con una definición central para los objetivos de esta tesis: “se confirma que, a mayor nivel de carencias, peores son las condiciones y oportunidades de escolarización para la primera infancia” (Karolinski, 2020, p.168). A continuación, se puede observar un gráfico realizado por UNICEF-CIPPEC sobre el Relevamiento Anual de Matrículas y Cargos correspondiente al año 2018 según el Ministerio de Educación de la Nación. En el mismo, se señala cómo varía la matrícula entre maternal y sala de 5 y, también, cómo se diferencia el nivel según cada gestión (estatal o privada).

GRÁFICO 1

Porcentaje de escuelas de nivel Inicial por ciclo y sala, según ámbito geográfico y sector de gestión. Total del país. Año 2018.



Nota: La unidad de análisis son las unidades de servicio¹⁴.

Fuente: UNICEF-CIPPEC, sobre procesamiento de bases usuarias del Relevamiento Anual de Matriculas y Cargos 2018, MEN.

Tal como describe Carli (2010), que la discusión no debería centrarse en las diferentes infancias, la perspectiva homogénea o heterogénea de infancia, sino en el acceso de las diferentes infancias al bien social educación y a discutir cómo será nuestro futuro como sociedad democrática con los guarismos que registran: las desigualdades en el reparto de las riquezas, las injusticias, el empobrecimiento, las desigualdades sociales y culturales y el impacto letal sobre la infancia:

Reponer desde una perspectiva política el concepto de homogeneidad no implica desconocer la diversidad de experiencias infantiles, sino que implica aportar a una lectura crítica del aumento de la desigualdad en la historia reciente y plantear las políticas de infancia como espacio para un litigio por el acceso y disfrute de la educación. Implica debatir tanto sobre las condiciones sociales y educativas desde las cuales se accede como las características materiales y simbólicas de ese bien común. (Carli, 2010, p.369)



A continuación, se presenta un cuadro que demuestra la evolución de la matrícula del nivel inicial por ciclo y año de estudio desde el año 2014 al 2018 en la provincia de Buenos Aires.

Nivel inicial	Jardín maternal			Jardín de infantes		
	Año	45 días	1 año	2 años	Sala de 3	Sala de 4
2014	1.783	6.215	34.977	175.506	235.764	264.684
2015	1.767	6.615	36.503	173.550	248.040	266.845
2016	1.934	6.807	37.997	177.176	239.416	268.807
2017	2.054	7.252	38.728	186.104	243.308	266.008
2018	2.025	7.392	39.384	187.167	251.373	268.390

Fuente: Relevamiento Anual 2018, Dirección de Información y Estadística, DGCyE.

Se puede observar que de la matrícula total del nivel, el 93,5% se encuentran en el Jardín de Infantes. En este ciclo, el 38%, asiste a la sala de 5 años; el 35,5% a la sala de 4 años y el 26,5% a la de 3 años. En el ciclo Jardín Maternal se encuentran 48.801 niños, representando el 6,5% del total provincial. De éstos, el 80,7% asiste a la sala de 2 años, el 15,1% a la sala de 1 año y el 4,2% a la sala correspondiente a los bebés a partir de los 45 días hasta el año de edad.

Es notoria la inclusión tardía en el nivel inicial y, en numerosos estudios, se evidencia que en la primera etapa de la educación maternal es escasa la inversión pública estatal, y la resolución de ese problema vuelve a ser (como otros tantos) una cuestión entre privados y es allí donde los pobres tienen menos posibilidades de conseguir una matrícula.

Estudios específicos de los conglomerados urbanos resaltan una clara infantilización de la pobreza, “alcanzando el 60% en la pobreza multidimensional



y el 30% en la pobreza estructural” (Salvia, Bonfiglio, y Robles, 2021, p.13), en este contexto para las niñas y niños de los segmentos sociales menos favorecidos encontramos con una baja probabilidad de inclusión en la educación inicial en la gestión estatal pública ya que es insuficiente la inversión provincial y de los estados municipales; y los jardines de administración privada no invierten en zonas donde las posibilidades de negocio se reducen en comparación con las zonas céntricas.

El Estado municipal tiene la cercanía para detectar más fácilmente las situaciones de desigualdad educativa, debería recibir los recursos para poder mitigar la carencia de cuidado, la mala nutrición infantil y el acceso a la salud. Los gobiernos municipales reciben el Fondo de Financiamiento Educativo (FFI) que utilizado con criterio social-educativo podría resolver muchas cuestiones de desigualdad de cuna que, de no revertirse en la primera infancia, la brecha se incrementa generando una sociedad más desigual aún. En consonancia con lo que se sostiene en esta tesis, Muñoz (2015) expone que la educación inicial temprana puede ser un elemento indispensable para romper el círculo vicioso de la desigualdad y la pobreza.

A partir de la recolección de los datos que surgen de los listados de excedentes de cada jardín de gestión estatal de todo el municipio de Quilmes en el 2015 aportado por una de las entrevistadas que se desempeñaba como Jefa Distrital, la carencia de oferta estatal ascendía a 1.590 niños y se distribuía de la siguiente manera:



**UNIVERSIDAD
TORCUATO DI TELLA**

Localidad	Institución Educativa	Cantidad alumnos excedentes de 3 años	Cantidad alumnos excedentes de 4 años	Cantidad alumnos excedentes de 5 años
Solano	JI N° 908	38	39	-
Solano	JI N° 926	30	30	-
Solano	JI N° 929	49	50	-
Solano	JI N° 934	57	20	-
Solano	JI N° 944	65	48	24
Solano	JI N° 950	68	30	-
Solano	JI N° 957	14	13	-
Solano	JI N° 960	79	74	
Solano	JI N° 961	32	32	-
Total excedente	744			

Localidad	Institución Educativa	Cantidad alumnos excedentes de 3 años	Cantidad alumnos excedentes de 4 años	Cantidad alumnos excedentes de 5 años
Bernal Oeste	JI N° 903	33	27	-
Bernal Oeste	JI N° 936	-	42	-
Bernal Oeste	JI N° 941	39	25	-
Bernal Oeste	JI N° 943	25	-	-
Bernal Oeste	JI N° 948	68	79	-
Bernal Oeste	JI N° 954	38	10	-
Total excedente	386			

Localidad	Institución Educativa	Cantidad alumnos excedentes de 3 años	Cantidad alumnos excedentes de 4 años	Cantidad alumnos excedentes de 5 años
Ezpeleta	JI N° 912	30	21	-
Ezpeleta	JI N° 920	12	-	-
Ezpeleta	JI N° 940	5	6	-
Ezpeleta	JI N° 959	28	-	-
Ezpeleta	JI N° 965	28	13	-
Ezpeleta	JI N° 964	30	16	-
Ezpeleta	JI N° 958	18	16	-
Total excedente	207			

Localidad	Institución Educativa	Cantidad alumnos excedentes de 3 años	Cantidad alumnos excedentes de 4 años	Cantidad alumnos excedentes de 5 años
Quilmes	JI N° 916	32	12	-
Quilmes	JI N° 919	29	18	-
Quilmes	JI N° 921	33	13	-
Quilmes	JI N° 924	30	-	-
Quilmes	JI N° 933	10	26	-
Quilmes	JI N° 949	16	-	-
Total excedente	231			

Fuente: Elaboración propia según datos oficiales de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.



5. Antecedentes de investigación

Existen investigaciones sobre los derechos de las niñas y niños de recibir cuidado y educación. En esa perspectiva se ubican las investigaciones respaldadas por CIPPEC y UNICEF que brindan un panorama amplio de la situación nacional en relación a las infancias, “En la Argentina enfrentamos enormes desafíos en términos de reducción de la pobreza, salud y nutrición, y el acceso a los espacios de crianza, enseñanza y cuidado para los niños y niñas de 0 a 5 años se encuentra condicionado por el lugar donde nacen y la condición socio laboral de sus familias.” (Cardini, Guevara y Steinberg, 2021, p. 11)..

La bibliografía proporciona un encuadre pedagógico del nivel inicial el cual se concentra en los infantes como sujetos de derechos, la desigualdad en el acceso, la diversidad de instituciones que atienden la primera infancia y la expansión del nivel, desde lo más temprano posible y con clara intencionalidad educativa de los jardines maternales. A su vez, tiene un enfoque social resaltando el rol de las educadoras y educadores profesionales docentes del nivel. Así también considera a la educación como derecho garante de otros derechos, utilizando los indicadores de la ONU-CDESC de 1999, que son: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (Tomasevski, 2004; Fairstein y Mayol Lassalle, 2020). Es en este punto y en la certeza de que, tanto la disponibilidad como la accesibilidad no son frecuentes en los conglomerados urbanos, y que es necesario, desde nuestro punto de vista, (que forma parte troncal de nuestro trabajo de tesis) que los gobiernos locales (Quilmes en este caso) atiendan la falta de vacancia en su población más vulnerada que llegan a la primaria sin haber tenido chances de iniciar su educación obligatoria como corresponde, con el objeto de erradicar el ingreso tardío al sistema educativo por el nivel primario. La autora describe leyes educacionales nacionales vinculadas a la primera infancia y hacen referencia a los indicadores de derecho a la educación, que definen 4 características mencionadas antes: “Disponibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad” (Tomasevski, 2004,p.13) y la postura superadora a la falsa dicotomía entre educación y cuidado, que lo abordan desde la adopción



de un neologismo: “educare” el cual une las ideas de educación y cuidado, planteado en 2005 por el Comité del Derecho del Niño en la Observación general N°7.

Muñoz Moreno (2013) analiza, desde una perspectiva de la autonomía municipal, las ventajas de la descentralización comunal de la educación en España, con un proceso evaluativo de los establecimientos municipales. Las políticas educativas municipales estudiadas aquí no se refieren sólo a las realizadas en las instituciones escolares formales sino también en aquellas instituciones no escolares donde se producen situaciones de aprendizaje. La educación de las próximas generaciones es entendida como una corresponsabilidad de los distintos estamentos del Estado, donde lo municipal ocupa un destacado lugar, ya que la descentralización permite adaptar las estructuras según las necesidades contextuales. Este ejemplo nos inspira a seguir con la búsqueda de mayores aportes teóricos para la investigación debido a que parte de esta investigación se basa en la relación de proximidad y elasticidad que le otorga posibilidades contextualizadas y dimensión personal, gestión, a una política pública municipal.

Muñoz Moreno (2013) describe los SME (Servicios Municipales de Educación) como una categoría formativa integral y un derecho de las personas que no se detiene con la edad. En lo que respecta a nuestro trabajo de tesis nos aporta una mirada regional de la educación con un lente en la micro gestión y las ventajas de una política pública educativa con carácter regional, municipal y autónoma, que tiene como propósito fundamental la concepción de la educación como derecho humano fundamental y para toda la vida, que además se constituye como un bien social, y el crecimiento personal repercute en una mejor construcción social de la comunidad toda. Las investigaciones citadas por el autor tienden a justificar la necesidad de contemplar el contexto inmediato a la hora de proyectar políticas educativas, obviamente desde un país con regiones autónomas y municipios con vocación educadora (Muñoz Moreno, 2013). En el



caso de Quilmes, la política abordada se resume en el artículo 1° de la Ordenanza Municipal que crea:

El Sistema Municipal de Educación Inicial de Quilmes (SIMEIQ), el cual se encuentra compuesto por el conjunto de servicios y acciones educativas organizadas y reguladas por el Estado Municipal en un todo de acuerdo con la normativa provincial, destinado a coadyuvar en la garantización del derecho a la educación inicial de los niños y niñas residentes en el distrito cuya edad oscile entre los 45 (cuarenta y cinco) días y los 5 (cinco) años inclusive, y que asume el carácter obligatorio para las salas de 4 (cuatro) y 5 (cinco) años. (Boletín Oficial 289° de la Provincia de Buenos Aires)

Rozengardt (2017) aborda el tema desde un análisis minucioso de documentos e informes oficiales publicados en la página del Ministerio de Educación de la Nación, desde la perspectiva de la desigualdad, con algunos interrogantes sobre los servicios comunitarios y públicos no formales de cuidado y educación de la primera infancia como son: Espacios de Primera Infancia, Centros de Desarrollo Infantil, Centros de Primera Infancia, etc. Los interrogantes son: “¿Son servicios “pobres para pobres” y por lo tanto reproducen la desigualdad?, ¿o su rol y persistencia en el tiempo y en el territorio posibilitan procesos inclusivos y de mejora de la calidad de vida de los más pequeños y sus familias?” (Rozengardt, 2017, p.1) El autor asume que es posible mitigar la desigualdad económica cuando se interviene con eficacia en la primera infancia, sobre todo las acciones que se pueden realizar con ese objetivo, por fuera del sistema de educación formal para la primera infancia, menciona también acciones municipales. La investigación de Rozengardt (2017) se nutre de la información del RENEPI que realizó el primer registro público de espacios de primera infancia realizado por el Estado nacional. En la actualidad la información sobre los EPI se encuentra en la órbita del Ministerio de Desarrollo Social a través de la Secretaría Nacional De Niñez, Adolescencia Y Familia, que, por *Decreto N° 574/16* se aprobó el “Plan Nacional De Primera Infancia” como herramienta para garantizar el crecimiento



y desarrollo saludable de niños y niñas en situación de vulnerabilidad, entre cuarenta y cinco (45) días y cuatro (4) años inclusive, con el objeto de favorecer la promoción y protección de sus derechos. Después de hacer un análisis pormenorizado de los EPI y su distribución, el autor sostiene que es una estigmatización de la pobreza sostener que son espacios de pobres para pobres. Y que, a pesar de la variedad y formatos de los espacios, todos confluyen en la vocación de cuidar y educar a las niñas y niños con la diferencia centrada en la creatividad a la hora de “construir formas de acompañamiento”.

Si bien la infancia es un tema con bastas y variables investigaciones, no abundan las específicas en relación al rol del Estado municipal en su obligación, desde nuestro punto de vista, de afrontar una demanda creciente aunque con poca prensa, como es la educación inicial de sus vecinas y vecinos, a sabiendas que la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires, *Ley N° 13.688* (2007) que en su Artículo 188°, establece: “La Provincia reconoce las instituciones educativas de la educación obligatoria creadas por los municipios a la fecha de la sanción de la presente Ley como parte del Sistema Educativo Provincial, otorgándoles carácter complementario”.

En el Artículo 38 de la *Ley de Presupuesto Provincial N°15078* de 2019, que, por un lado, el 16,14% de los recursos de afectación específica que perciba la Provincia en virtud de la *Ley Nacional N° 26.075 (Ley de Financiamiento Educativo n° 26.075, 2005)*, serán transferidos a los municipios de manera diaria y automática para cubrir los gastos que amerite la educación formal y no formal, de acuerdo al coeficiente que fije la DGCyE conforme a la población, superficie y variables educativas relacionadas con matrículas, establecimientos, vulnerabilidad y resultados de pruebas Aprender de los establecimientos de la gestión pública municipal y provincial. Por otro lado, establece que los municipios que integran el área territorial del conurbano bonaerense (según lo establecido por el Art. 1 de la Ley 13473), deberán destinar como mínimo el cincuenta por ciento (50%) de estos recursos a infraestructura escolar y los restantes municipios el cuarenta por ciento (40%). Esta nueva obligación legal, permite



que el Fondo de Financiamiento Educativo cumpla con el objetivo planteado originalmente de mejorar la prestación del servicio educativo provincial.

Para puntualizar sobre las diferentes posibilidades de ejercer el derecho a la educación inicial y la flagrante desigualdad que se sufre en el conurbano bonaerense, entre los que acceden y los que no, entre los que acceden desde el maternal y los que son imposibilitados de gozar de ese derecho, entre los que pueden acceder a una educación temprana y los que pueden acceder a un centro de cuidado sin docentes a cargo, en resumen: los incluidos y los excluidos; utilizaremos para incorporar estos temas al proyecto de tesis el trabajo de Mariela Karolinski (2020), que analiza el marco normativo vigente y el corpus de documentos oficiales, nacionales y provinciales con el cuestionamiento sobre si las nuevas leyes garantizan nuevos derechos, sobre todo, para los segmentos más vulnerados de la sociedad. La perspectiva que se destaca en esta obra es la aceptación de los jardines comunitarios del conurbano como una realidad inapelable y una ausencia del Estado cubierta por la sociedad civil que, de alguna manera u otra, contienen con sus programas a las infancias desprovistas de educación formal y realiza una descripción cualitativa de la oferta variopinto de las instituciones que atienden la niñez. La autora hace referencia a que son las/os niñas/os más desventajados los que ingresan al 1° grado de la primaria sin haber pasado por la sala de 5 años y los maternales estatales sólo ascienden al 41% de la matrícula de nivel inicial en la Provincia de Buenos Aires (Karolinski, 2020, p.167)

En términos de Karolinski (2020) las inequidades en el acceso a la educación infantil en contextos marcados por la desigualdad, imperante en los barrios populares del conurbano, se abordan desde una mirada de la contención y el cuidado de las niñas y los niños y desde la aceptación de que, cuando el Estado es ineficiente, se aceptan los esfuerzos comunitarios los cuales permite que las madres o (las personas que estén a cargo del menor) tengan posibilidades de acceso al mercado laboral mientras sus hijas e hijos son guarecidos en alguna ONG barrial, organizaciones sociales, jardines de gestión cooperativa y todo tipo



de organizaciones que posibiliten el cuidado en los barrios más necesitados del conurbano bonaerense.

Las tareas de indagación en barrios populares del conurbano bonaerense de Laura Santillán (2016) están posicionadas desde una lógica de crítica a los discursos a los que ella llama hegemónicos y dominantes, y con el objeto de contribuir, desde un registro etnográfico, el reconocimiento a las diferentes acciones que se comprometen en el cuidado y la educación de las niñas y los niños en contextos desfavorables y las “construcciones hegemónicas y apropiaciones locales” (Santillán, 2016, pág. 1). En la obra de Santillán (2009) encontramos una clara descripción de los vastos actores que intervienen en el proceso de crianza y cuidado de la niñez en los barrios populares y los diferentes roles que ellos ocupan en la vida política y social del barrio. En esta misma línea, Santillán (2016) se propone analizar los documentos y legislación que regulan la educación inicial, principalmente los documentos de los Organismos Internacionales, hegemónicos según la autora, fuentes secundarias que se cuestionan en contraste con la realidad de su implementación en el norte del conurbano bonaerense. El cuestionamiento hacia la construcción de un discurso hegemonizador hace foco en el rol que le asigna a la familia en la primera infancia: “Aun cuando la referencia más enunciada sean los niños y las niñas, el objeto de buena parte de las sugerencias culmina casi siempre en las familias. Pero no se trata de cualquier familia, desde un proceso orientado a la regulación moral, el eje central hacia donde se dirige el proyecto de normalización y modelación acerca de los comportamientos de cómo debe llevarse adelante la crianza y el cuidado de los hijos son las familias de los sectores socialmente más desfavorecidos” (Santillán, 2016, p. 231). En 2016 se dicta el decreto 574/2016 del Plan Nacional de Primera Infancia que tiene por objetivo acercar a la órbita del Estado las expresiones comunitarias de atención y cuidado de la primera infancia, “como herramienta para garantizar el desarrollo integral de niños y niñas de cuarenta y cinco días hasta los cuatro años en situación de vulnerabilidad



social en pos de favorecer la promoción y protección de sus derechos” (Decreto 574/16), que tensionan la gestión diaria.

Zibecchi (2018) pone el acento en el rol de los Jardines Comunitarios y el Programa Unidad de Desarrollo Infantil (UDI) que asiste a niñas/os de 0 a 5 años, y en las mujeres en los barrios populares que ofician de mediadoras entre las necesidades del barrio y el Estado, ya sea municipal, provincial o nacional, a sabiendas que son conocedoras del abanico de programas que se despliegan desde distintos ministerios y secretarías (Desarrollo Social, Educación, Salud). De acuerdo al rol y al vínculo con el área del Estado al que corresponda, es común que no sean ajenas al juego de la política partidaria de turno, (Zibecchi, 2018) las define como conocedoras de lo que el autor denomina “porosos” que son los límites de acción estatal y que “son las mujeres las que concreta la extensión del Estado por las ramas capilares de lo social”.

No abundan trabajos, salvo algunas excepciones, sobre el rol educador de los municipios en el Gran Buenos Aires y la posibilidad fáctica y jurídica de implementar políticas educativas para las infancias. Puede interpretarse qué al no ser una obligación explícita, no se encuentra enmarcada en ninguna obligación legal vigente, y que no haya despertado demasiado interés aún en la comunidad científica educativa la vinculación de los Estados municipales en relación con las necesidades educacionales de la primera infancia. Otra cuestión que creemos se puede pensar como motivo de escasez de trabajos de investigaciones en relación a las políticas públicas educativas de cariz municipal, puede deberse a la falta de vocación de las autoridades municipales para hacerse cargo de una necesidad imperiosa que es la necesidad de cubrir un segmento de la población, en el menor rango etario y en los barrios vulnerados, que si bien no le corresponde por mandato legal constitucional, desde esta óptica, le corresponde por mandato moral.

A pesar de lo descripto, se recurrió a investigaciones sobre el rol de los municipios en la educación inicial y diferentes políticas públicas para la primera infancia, que se extendían desde el cuidado y la contención social hasta la



educación formal, todas desde el enfoque del derecho que protege a las niñas y niños; también se buscaron trabajos que analizan la descentralización administrativa, las políticas focalizadas y su impacto territorial, se complementa con investigaciones que analizan las posibilidades presupuestarias de los municipios y el marco legal vigente, también se recurrió a estudios cualitativos que se basan en entrevistas individuales, y en los relatos de los directivos de los centros de cuidado en barrios y la descripción de su tarea diaria.(Camara 2017, Chiara y Di Virgilio 2005, Karolisnki 2020, Maceira y otros 2010, Rozendgardt 2017, Santillán 2007-2009-2016-2017 y Tauber 2000)



6. Objetivos y supuestos de la investigación

Objetivo general:

- Comprender desde la perspectiva de los diferentes actores involucrados (directivos, docentes, supervisores, agentes municipales, familias) la significación otorgada al proceso de construcción de la política educativa municipal de nivel inicial para la inclusión de niñas y niños de 45 días a 5 años de edad en Quilmes de 2015 al 2019.

Objetivos específicos:

- Conocer los puntos de vista de docentes y directivos en ejercicio en el periodo 2015-2019 en nivel inicial en el municipio de Quilmes.
- Explorar la opinión de las inspectoras en Jefe, tanto de la gestión estatal como la de gestión privada de la educación provincial.
- Explorar los significados otorgados de las familias cuyos hijos/as asistieron al nivel inicial en el periodo indicado.
- Describir la importancia del acceso a la educación en la primera infancia.

La teoría fundamentada en datos, según Soneira (2006) bajo la estrategia de la comparación constante, el investigador tiene la posibilidad de recoger, analizar y codificar los datos en forma simultánea. Esto permitió generar posicionamientos diferentes a los imperantes en los momentos de las primeras entrevistas. Parafraseando a Soneira (2006) las similitudes nos fueron delimitando la investigación posterior.



7. Enfoque teórico y estrategia metodológica

Para el diseño de esta investigación de enfoque cualitativo, que intenta describir un contexto desde una mirada holística, hacemos referencia a la definición de Hernández Sampiere, Fernández y Baptista (2010). En esta línea, los autores, ponen de manifiesto que cada proceso de investigación-acción es único, “Cabe señalar que cada estudio cualitativo es por sí mismo un diseño de investigación. Es decir, no hay dos investigaciones cualitativas iguales o equivalentes (son como hemos dicho “piezas artesanales del conocimiento, “hechas a mano”, a la medida de las circunstancias)”. (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista. 2010. p. 492). Los enfoques se encuadran en la perspectiva de análisis de carácter intersubjetivas, dado que la investigación que hemos construido fue producto del aporte de los entrevistados, el contexto y el investigador.

Para ello la elección de los escenarios posibles y de los diferentes actores se utilizan criterios de selección propios de esta investigación que fueron seleccionados por similitudes en los roles, por diferencias en los cargos, por la tenaz oposición de los representantes gremiales docentes y las familias pertenecientes a diferentes jardines municipales, tanto maternas como de infantes.

Se trata de una investigación encuadrada en un estudio de caso, de carácter cualitativo. Por un lado hemos recurrido a la realización de trece entrevistas no dirigidas con docentes, directivos, inspectores y funcionarios. Por otra parte hemos trabajado con fuentes secundarias a partir del análisis documental, como leyes, resoluciones, decretos que permitan alcanzar los objetivos formulados. Vasilachis de Gialdino (2015) argumenta que “Los estudios de caso únicos suelen utilizarse, fundamentalmente, para abordar una situación o problema particular poco conocido que resulta relevante en sí mismo.” (Vasilachis de Gialdino, 2015, p. 224)

Una vez definido el objeto, en él se concentra toda la atención de la investigación orientada hacia un análisis intenso de sus significados con la intención de



comprenderlo en su especificidad más que en la búsqueda o generalizaciones (Stake, 1998, p. 236)

Se realizó el trabajo desde la perspectiva del enfoque socio-antropológico. Se utilizó la técnica de entrevista no directiva, que siguiendo a Guber (2005) la entrevista no directiva “permite dar cuenta del modo en que los informantes conciben, viven y asignan contenido a un término o una situación” (Guber, 2005, p. 77). Nos permiten acceder a indicios para descubrir los accesos a su universo cultural en sus propios términos. En la misma línea, Vasilachis de Gialdino (2006), retoma a Denzin y Lincoln y sostiene que la investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa, de manera tal que el investigador intenta interpretar los fenómenos en función de los sentidos que las personas le otorgan.

Presentaremos en los próximos apartados la estrategia de análisis, basada en la Teoría Fundamentada, así como una introducción al trabajo de campo y la selección de los informantes.

7.1. Análisis e interpretación de datos: aportes de la Teoría Fundamentada

La Teoría Fundamentada exige identificar categorías teóricas que son derivadas de los datos mediante la utilización de un método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Hammersley, 1989), recurriendo a la sensibilidad teórica del investigador. Ello exige del investigador comparar contenidos de diversos episodios de entrevistas o de observación con los conceptos teóricos nacientes del esfuerzo de identificar los temas fundamentales (Wells, 1995; Barnes, 1996). Se notan así las diferencias y las similitudes de los datos, lo que conduce a la derivación de categorías teóricas que pueden ayudar a comprender el fenómeno en estudio. (Glaser y Strauss, 1967; Glaser, 1992).

Siguiendo a Soneira (2006) el conjunto de técnicas y procedimientos de la Teoría Fundamentada a partir de los distintos tipos de codificación (abierta, selectiva,



axial) y la aplicación de los métodos de la comparación constante y el muestreo teórico se conjugan en un esquema o armazón representativo de esta tradición de investigación. La teoría fundamentada propone tres tipos de codificación: abierta, axial y selectiva. En lugar de seguir un método fijo con pasos preestablecidos, este enfoque adopta una investigación dinámica guiada principalmente por la inducción. En este proceso, los tres tipos de codificación suelen combinarse o aplicarse de manera simultánea, sobre todo en la fase de recolección de datos. Esos datos son los que configuran el núcleo de toda la investigación. (Palacios Valdéz y Zárate González, 2019)

Nuestra investigación partió de dos dimensiones de análisis de las cuales fueron surgiendo categorías tras el proceso de codificación:

1) Punto de vista de la ciudadanía local (docentes y directivos, familias) respecto a la implementación de política en nivel inicial en el municipio de Quilmes.

2) Elaboración de la agenda de política municipal en el nivel inicial de los actores que intervinieron en la mesa de discusión distrital sobre las necesidades y prioridades que involucran a la gestión de municipal de las políticas educativas del distrito en el periodo indicado.

7.2. El trabajo de campo: caracterización de los entrevistados y criterios para la conformación de la muestra

Dado que nos situamos en la Teoría Fundamentada es importante destacar que para seleccionar a los entrevistados nos basamos en la idea que el muestreo teórico es, por cierto, distinto del muestreo estadístico. El muestreo teórico se realiza para descubrir categorías y sus propiedades, y para sugerir las interrelaciones dentro de una teoría. El muestreo estadístico se realiza para obtener evidencia precisa sobre distribuciones de una población entre



categorías, que pueden ser utilizadas en descripciones o verificaciones (Glaser y Strauss, 1967, p. 62). Por el muestreo teórico el investigador selecciona casos a estudiar según su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos o teorías ya desarrollados. La “saturación teórica” significa que agregar nuevos casos no representará hallar información adicional por medio de la cual el investigador pueda desarrollar nuevas propiedades de las categorías (Soneira, 2006). Se llevaron a cabo un total de 13 entrevistas presenciales, mayoritariamente una por cada actor relevante. Tres de estas entrevistas fueron complementadas mediante conversaciones telefónicas. En total, se entrevistó a 15 actores distintos vinculados a la política educativa municipal, incluyendo casos donde participaron dos personas en una misma entrevista (por ejemplo, padre y madre, o madre y tía). Las entrevistas fueron registradas en formato de grabación de voz, y se tomaron apuntes adicionales durante su desarrollo. Posteriormente, se transcribieron 1.170 minutos de grabación. Las personas entrevistadas fueron:

- La subsecretaria de educación municipal de Quilmes. Tiene 55 años de edad, es abogada, profesora y fue inspectora de nivel secundario de DIEGEP.
- Una inspectora de educación de gestión estatal. Tiene 58 años de edad, fue maestra de grado e inspectora de gestión estatal y ex jefa de inspectores del distrito de Quilmes.
- Una inspectora de educación de gestión privada. Tiene 49 años, fue maestra de inglés de nivel primario, es profesora de campo de la práctica del nivel superior, inspectora del nivel secundario de gestión estatal y exjefa Regional de inspectores de DIEGEP Región IV (Quilmes, Varela y Berazategui).
- Una maestra de educación inicial del sistema de educación municipal de Quilmes. Tiene 39 años, es maestra de grado del nivel inicial, comenzó en la municipalidad como empleada administrativa bajo el Programa

provincial alternativas pedagógicas, hoy es docente y preceptora de los jardines municipales de Quilmes.

- Una preceptora de educación inicial del sistema de educación municipal de Quilmes. Tiene 52 años y es maestra del nivel inicial desde el año 1992. Actualmente es preceptora en los jardines municipales de Quilmes
- Una directora de nivel inicial municipal de Quilmes. Tiene 47 años de edad, es maestra de nivel inicial, fue coordinadora de la guardería del hogar San Ambrosio que recibía a las niñas y niños de mujeres víctimas de violencia de género. Actualmente es directora de un jardín municipal de Quilmes.
- La secretaria General del gremio SOEME, ella tiene 57 años y es la secretaria general en Quilmes del gremio que nuclea auxiliares y docentes del país.
- Una empleada municipal que cumple tareas administrativas en el Sistema de Educación Municipal de Quilmes, ella tiene 43 años y es licenciada en marketing.
- La ex Directora General municipal jardines municipales de Quilmes, tiene 37 años, es profesora en educación. Tenía a cargo la inspección y el control del funcionamiento tanto pedagógico como administrativo de los jardines municipales de Quilmes.
- Tres madres de alumnos y alumnas de los jardines municipales N°5 de Villa Alcira, N°2 de Solano y N°3 de Bernal de Quilmes, tienen entre 35 y 45 años, son empleadas y una de ellas es docente.
- Un padre de alumna de un jardín municipal N°5 de Villa Alcira de Quilmes, tiene 47 años de edad y es empleado municipal.
- La tía de dos alumnos del jardín municipal N° 3 de Bernal, tiene 50 años y es docente.
- La abuela de una alumna y un alumno del jardín municipal N°5 de Villa Alcira, tiene 63 años de edad, es jubilada y estaba a cargo de los nietos que concurrían al jardín municipal durante el tiempo estudiado.



También se tuvo en cuenta la idea de Becker (1998), para quien la sinécdoque –el todo por la parte- no implica la representatividad estadística en la investigación cualitativa sino también conocer “los casos negativos”, es decir el investigador debe considerar la elección de los casos de otras partes del espectro, los casos que pudieran desafiar y mejorar nuestras teorías existentes.

Se escogieron así los diferentes grupos de actores: directivos, docentes, inspectores, funcionarios, familias y sindicalistas, teniendo como criterio la saturación teórica y la representatividad de voces, sin pretender representatividad de índole estadística. Se incluyeron todos los grupos de interés que participaron de la política pública, ya sea desde la demanda, desde la planificación, desde la ejecución hasta desde la supervisión provincial, tanto de gestión estatal como privada. También se entrevistaron directivos y docentes de distintos establecimientos educativos. En relación con las familias se pudo entrevistar a tres familias de diferentes estratos sociales con el objetivo de encontrar la mayor pluralidad de voces posible para la mejor performance de la muestra.

En este trabajo, el investigador ocupa un rol a la hora de la recolección de datos ya que el tema sobre el cual investiga lo tuvo como actor social determinado. Con la ventaja del conocimiento previo con el resto de los actores es que se construyeron diálogos amenos y sinceros que posibilitaron una mayor profundidad en los temas y sobre los cuales se pudieron desagregar estas unidades de análisis que se mencionaron.

La recolección de los datos que componen este trabajo se basa en las entrevistas personales realizadas por el investigador a los diferentes actores que intervienen en una política pública de dimensión municipal y las situaciones sociales eventuales o destacadas que sirvieron de prolegómeno para que un tema o problema social pueda convertirse en un tema de agenda pública. Aquí, en este punto particular, es donde el investigador, tal como lo mencionan los autores que citamos, se inmiscuye en los “ambientes naturales y cotidianos de



los participantes o unidades de análisis. En el caso de seres humanos en su vida diaria: como hablan, en que creen, que sienten, como piensan, como interactúan, etcétera.” (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista. 2010. p. 409)

Las entrevistas, de más de noventa minutos cada una, que componen el corpus de este trabajo se realizaron de manera flexible y abiertas, siempre con una mirada de contextualización sobre la ubicación del jardín municipal correspondiente (en caso de las familias, docentes y directivos) y de los jardines municipales en general (en caso de funcionarios provinciales, inspectores y funcionarios municipales).

Todas se desarrollaron en un clima de conversación muy amena y, en su mayoría, se realizaron en la casa de los actores entrevistados, salvo dos excepciones donde se recurrió a un bar en una ocasión y la otra se realizó en la casa de la pareja del entrevistador ya que su pareja tiene un contacto más fluido con la entrevistada que el dicente. Todas las entrevistas se grabaron con grabadora de audio, previa presentación del interés del entrevistador por los detalles que pudiera aportar el entrevistado; la descripción del motivo de la entrevista; el consentimiento del uso del grabador y del cuaderno de anotaciones; una breve descripción del contexto (día, hora, lugar) del encuentro; una breve presentación de la o las personas a entrevistar (en el caso de las familias se entrevistaron dos personas adultas familiares de ex alumnos de los jardines municipales) con sus respectivos roles y trayectorias; en todos los casos se agradeció a los entrevistados por la colaboración y se les consultó si tenían o querían agregar algo más. Hubo una familia que envió un agregado por celular vía WhatsApp. En todos los casos se aseguró respetar el principio de confidencialidad. Como advertencia para los lectores se aclara que se sustituirán los nombres verdaderos de los actores que todavía forman parte activa del sistema educativo provincial y municipal.

Con el objetivo de analizar los datos recabados todas las entrevistas fueron desgravadas, transcritas en formato Word, las mismas ocuparon -en tiempo-



entre los cincuenta minutos y una hora y treinta. Luego de la relectura, se realizaron -al final de las mismas- los trabajos analíticos que permitieron encontrar: conceptos construidos o utilizados durante la grabación, las posturas reafirmadas en reiteradas ocasiones; los temas enfatizados por los entrevistados y las similitudes y/o diferencias entre las perspectivas de los actores al final de cada desgravación con el objetivo de descubrir los temas y los subtemas más relevantes de las conversaciones. Como mencionan los autores referidos en páginas arriba: “los temas son la base de las conclusiones que emergerán del análisis.” (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista. 2010. p. 461)

Este estudio de caso involucra acciones colectivas de las cuales muchos de los entrevistados, salvo las familias que son los destinatarios finales de la política pública municipal que estamos analizando, formaron parte activa y cumplieron diferentes roles en dicho proceso; de allí que los roles, el ambiente, las comunidades son parte, los barrios, etc. son constituyentes de las categorías de análisis.

Para complementar el corpus de los datos recolectados y analizados durante las entrevistas programadas se recolectaron documentos con el objetivo de realizar un análisis de los mismos mientras en el mismo proceso se intenta una comparación con los datos recolectados previamente, otorgando mayor relevancia a los significados que afloran recurrentemente. En este caso la investigación documental es complementaria a las entrevistas y con esa lógica fueron recolectados. Los documentos que se escogieron forman parte del marco normativo nacional, provincial y municipal, declaraciones internacionales. Como mencionamos anteriormente la perspectiva de la educación inicial como un derecho humano fundamental es el punto de partida de la creación del sistema de educación inicial municipal estudiado y tiene por estructura constitutiva un basamento normativo, ellos fueron los siguientes:

- Boletín Oficial 298° de la Provincia de Buenos Aires: Ordenanza Municipal Quilmes N° 12946/18, Creación del Sistema de Educación Inicial

Municipal.

<https://sibom.slyt.gba.gov.ar/bulletins/1163/contents/1234673>.

- Declaración de Morelia. (2006). Educación infantil temprana desafíos del tercer milenio. Asociación Mundial de Educadores Infantiles.
- Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206).
- Ley de Financiamiento Educativo (Ley N° 26.075).
- Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley N° 26.061).
- Ley N° 27.045, en diciembre de 2014, que estableció la obligatoriedad del nivel inicial desde sala de 4.
- Ley 26.061 (H-2863). Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.
- La Ley Provincial de Educación (N°13688), aprobada en el año 2007.
- Ley (13298) de la Provincia de Buenos Aires, Ley de Promoción y Protección de los Derechos del Niño.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2022).
<https://data.educacion.gob.ar/nivel/inicial-comun>
- Ley 23849 (H-1685). Convención sobre los derechos del niño.
- OEA. (2007). Compromiso hemisférico por la primera infancia. V REUNIÓN DE MINISTROS DE EDUCACIÓN OEA/Ser.K/V 15 y 16 de noviembre de 2007 CIDI/RME/doc.10/07 Cartagena de Indias, Colombia.
- Ministerio de Educación de la Nación
https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-192478_archivo_pdf_compromisos.pdf
- OEI. (2014). Metas educativas 2021. <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-documento-final>
- ONU. (2015). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe.



- UCA-ODSA (diciembre, 2020). Efectos del ASPOCOVID 19 en el desarrollo humano de las infancias argentinas.
- UNESCO. (2000). Foro mundial sobre la educación. Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000: informe final.
- UNESCO. (2005). La educación como un derecho humano.
- UNESCO. (2010). Atención en primera infancia.
- IX Conferencia Iberoamericana de Educación. Declaración de La Habana. Revista Iberoamericana De Educación, 20, 229-237.

7.3. El enfoque metodológico desde la perspectiva relacional de los actores.

La metodología debe ayudar a la relación entre la teoría y el mundo cotidiano que se está representando (Cicourel, 1982). Bourdieu et. al. (2002) han señalado que la construcción del objeto de estudio es un proceso reflexivo en el cual se busca cuestionar los propios términos de sentido común con los cuales se pretende construir el objeto, las categorías naturalizadas por la profesión sociológica e incluso los objetos de estudio “dados” al investigador desde las propias disciplinas.

Quien se desempeña en tanto cientista social estudia un mundo social significativo por aquellos que los producen y reproducen en sus actividades. Partiendo de las ideas de Peter Winch, Anthony Giddens (1990) reflexiona que la *doble hermenéutica* implica una ligazón lógica entre el lenguaje ordinario de los actores sociales y la terminología científica de las ciencias sociales (Giddens, 1990). Jürgen Habermas (1989), señala que para comprender las estructuras significativas del mundo de la vida hay que participar en ellas, recuperando la perspectiva de los participantes y comprendiendo el sentido de la acción en un marco de relaciones intersubjetivas. El autor sostiene que es preciso participar en la producción de las mismos desde adentro, significados que se encuentran encarnados en las acciones y en contextos específicos. (Habermas, 1989). A



partir de la metodología implementada en el presente trabajo en relación a las entrevistas, pudo ir delimitándose la “literatura emergente” (Soneira, 2006, p. 166) de la información recibida de las personas entrevistadas. En esta línea, Soneira (2006) menciona que los “(...) Los textos comprendidos en esa literatura emergente (...)” sirven de fuentes de información, particularmente aquellos que estudian casos similares (p.167).

7. 4. Un ejercicio de reflexividad acerca de la posición como investigador y funcionario

Desde 2013, cuando fui electo concejal, pude dimensionar la desesperación de las familias sin vacantes y lo que las inspectoras del nivel inicial me sugerían sutilmente: la falta de vacantes en los jardines estatales y sobretodo en el jardín maternal. En las zonas de Quilmes de clase acomodada lo resolvían entre privados, padres y madres pagaban altas cuotas y los jardines maternas de gestión privada brindaban el servicio que el Estado no atendía. El tema se empezó a complejizar (para mi) en las recorridas por los barrios más humildes del distrito. Quilmes es un municipio muy desigual socioeconómicamente hablando, tanto que, unos de los barrios más lujosos, como puede ser las Barrancas de Quilmes, se encuentra a menos de 15 cuadras de un barrio carenciado o asentamiento como “El monte”; allí donde la desigualdad económica era visible las posibilidades de acceso a la educación inicial era, aún, más desigual. Una vez que fui convocado para entrar al gabinete municipal en el área de cultura y educación, empecé a investigar sobre cómo hacían en otros lugares con el tema de “los excedentes” o faltas de vacantes. Revisé literatura, visité otros municipios, consultaba a dirigentes de mi partido y del partido opositor, etc.

Cuando asumimos responsabilidades en el gobierno municipal de Quilmes, el 10 de diciembre de 2015, había en el distrito 1590 niñas y niños que querían



ingresar al sistema educativo estatal y eran “excedentes” o sin vacantes en el jardín de infantes, muchos de ellos de 4 años y también los había de 5 años; quiere decir que esos niños y niñas ingresarían a la educación primaria sin haber tenido la ventaja de comenzar su escolarización en los primeros años de vida (esta información se acompaña como documento en la sección de Anexo Documental). Ese fue el objetivo personal, del equipo y del intendente municipal del periodo estudiado; hacer de Quilmes un municipio que asuma la responsabilidad de brindar acceso a la educación inicial municipal en los barrios donde esa posibilidad aún no se había generado. Se construyeron 5 jardines de gestión estatal provincial, 54 aulas en los jardines de infantes estatales provinciales que tenían excedente y se diseñó la política pública municipal que es motivo de este trabajo de tesis. Esta política pública se basó en un sistema municipal de educación inicial con 6 jardines municipales entre maternas y de infantes. Se incorporaron al sistema educativo en total, ya sea al municipal o al provincial de gestión estatal (durante los 4 años) 5.340 niñas y niños (la construcción de los datos es la sumatoria de los registros municipales en conjunto con la Jefatura Distrital de Quilmes de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires).

Comenzamos con la organización de una “mesa educativa quilmeña” donde convergían: Inspectoras del nivel inicial, tanto estatal como de DIEGEP, inspectoras del nivel secundario, también de ambas gestiones, directoras en ejercicio, maestras jubiladas y una referente gremial de oposición al gobierno provincial. Los niveles que tenían dificultades de ampliación edilicia para extender el acceso y el egreso, eran prioritarios. Esa mesa elaboró un informe de situación y posibles acciones de gestión que fueron transmitidas en dos reuniones al candidato a intendente de Quilmes. Ya se había construido un programa tentativo de gobierno al consumarse las elecciones.

Luego en gestión; además de nuestra propia radiografía de la situación de emergencia educativa que estaba declarada el distrito, por la oposición a la gestión anterior y por los distintos gremios docentes, a la hora de asumir y ya



como miembros del Poder Ejecutivo local, hicimos diferentes acciones en simultáneo. Dialogamos con los diferentes referentes de los sindicatos docentes, con los integrantes del Consejo Escolar de Quilmes, con la Jefatura Distrital de Quilmes, con la DPIE (Dirección Provincial de Infraestructura Escolar), con inspectoras de los distintos niveles de la educación provincial, con las distintas comunidades educativas de las barriadas más populosas y más desfavorecido, etc. Convocamos a una mesa de la UEGD (Unidad Educativa de Gestión Distrital, Res. 785/11) y recibimos un estado de situación desde la mirada de todos los integrantes de la gestión educativa local y provincial, que componía un fuerte sesgo de reclamo sindical docente con el foco puesto más en los docentes que en los estudiantes, (las actas de la UEGD se encuentran agregadas en el componente de este trabajo denominado Anexo Documental).

Tal como lo relata en la entrevista la directora del primer jardín municipalizado, ese lugar era una guardería que había cerrado en el 2014 y dejado a las niñas y niños sin educación y a sus docentes sin trabajo. Fue producto de las condiciones previas relatadas lo que dio impulso y el pedido concreto que durante una recorrida del intendente municipal realizara en los primeros días del mes de enero de 2016. El pedido refería a la situación de la guardería que si bien era de gestión privada (ya que era supervisada por DIEGEP) no perseguía un fin comercial con intenciones lucrativas, sino que era un jardín para las niñas y niños de las madres solteras alojadas en el Hogar San Ambrosio y a los de los “barrios periféricos” (sic). Así dimos el primer paso para la realización de lo que terminó siendo una política de Estado.

Se inició la construcción de una política de municipal educativa, comenzando por la creación de jardines municipales, tema central de esta tesis, ya que éramos conscientes de la desigualdad de acceso a la educación inicial y creíamos que la intervención municipal en la primera infancia podría reducir esa brecha en la desigualdad educativa. En esta línea, la garantía de igualdad sustantiva en el acceso a las oportunidades es un concepto en teoría de la justicia que propone que todas las personas deberían tener la misma oportunidad de acceder a



recursos, oportunidades y servicios, independientemente de sus circunstancias de nacimiento o situación socioeconómica. Este enfoque va más allá de la simple igualdad de oportunidades, ya que reconoce que algunas personas pueden necesitar más apoyo que otras para alcanzar el mismo nivel de acceso o éxito debido a desigualdades previas. (Rawls, 1971).

Luego, ante la posibilidad de que el nuevo gobierno que asumiera en diciembre de 2019 no continuara con los jardines municipales, y considerando la importancia que la educación tiene en el discurso y las propuestas de gestión municipal, se continuó investigando a fondo este tema que afecta a algunas familias de los sectores desfavorecidos de nuestra ciudad. En esta línea, Presman (2021) argumenta que “La imbricación entre *implicación- reflexividad*, por el cual el/la cientista social revisa y analiza su implicación metódicamente “con el fin de hacer explícito su rol, de convertirlo en una fuente de conocimiento sobre las relaciones en las que ha participado” (Hernández 2006: 60, citado por Blanco, 2012:57) constituyó un aspecto central para analizar ambas experiencias”. (Presman, 2021, p. 108)

Cabe mencionar que los documentos esenciales para interpretar mejor este punto como: Presupuesto, Ordenanza y Decretos se encuentran en el apartado de Anexo Documental.

7.5. Algunos elementos teóricos

Nos apoyamos en la definición de Fairstein y Mayol Lassalle (2022) que recurre al término inglés “Educare”, el cual no distingue en la primera infancia el cuidado de la educación, por lo tanto, para las autoras, es indivisible. Las autoras se proponen que el jardín maternal es escuela y que uno de los mayores propósitos es generar contextos enriquecidos con el objetivo de imbuir de mirada pedagógica al espacio de educación y cuidado a través de profesionales docentes, necesario para “dignificar la infancia”, con un jardín maternal. Este,



tiende a: alojar crianza, cultivar vínculos seguros, ampliar horizontes culturales, en fin, pone el acento en la “ciudadanía de la infancia” velando el derecho superior del niño. Las autoras comparten una cita de (Bruner, 1998) “el crecimiento y el desarrollo humanos no puede lograrse sin la intervención masiva de la sociedad adulta en la vida del niño. En relación al problema de investigación que atañe a este trabajo, una de las entrevistadas resalta la importancia del jardín maternal en zonas vulnerables, en esta línea, la entrevistada sostiene: “El maternal es también un lugar de contención para los chicos y para las madres que pueden salir a buscar trabajo.”

“Es característica inherente a nuestra especie que el Homo sapiens tenga una infancia prolongada y asombrosamente indefensa en comparación con otras especies. Nuestra susceptibilidad a la cultura humana (o educabilidad) depende de ese tipo de infancia.” (Bruner, 2023, p. 9). Poy, Tuñón y Sánchez, (2021) refieren a una “infantilización de la pobreza” (Poy, Tuñón y Sánchez, 2021, p.15) en los grandes conglomerados urbanos. La justicia y la equidad son los ejes rectores de los valores que impulsan este trabajo. Así lo menciona la ex directora general de jardines municipales, quien refiere al lugar geográfico donde funcionaban: “Los jardines están ubicados en las zonas periféricas del distrito, donde existen muchas necesidades.” En la misma línea, lo relata la directora del jardín municipal n°1 “San Ambrosio”, quien refiere a la necesidad de establecimientos educativos de nivel inicial en las zonas más desfavorecidas ya que las salas obligatorias (de 4 y 5 años) tienen mucho excedente de matrícula. El contexto institucional y administrativo emerge como un elemento crítico en el proceso de implementación de políticas públicas, según lo delineado por Chiara y Di Virgilio (2005). Estas autoras identifican varios aspectos sobre el contexto. En primer lugar, destacan la importancia de las estructuras organizacionales. La eficacia en la ejecución de políticas se ve directamente influenciada por el diseño y la claridad de las estructuras en las cuales se diseñan esas políticas. Esto es, organizaciones con jerarquías definidas y roles bien definidos tienden a implementar políticas de manera más eficiente. Asimismo, resaltan la relevancia



de la capacidad administrativa, entendida como la disponibilidad de recursos humanos, financieros y materiales necesarios para la implementación, esta capacidad se erige como un pilar fundamental. En segundo lugar, la cultura organizacional resulta otro factor crítico. Los valores, creencias y prácticas arraigadas en las organizaciones influyen significativamente en la forma en que se implementan las políticas. (Chiara y Di Virgilio, 2005).

En lo referente al diseño de políticas, Chiara y Di Virgilio (2005) subrayan la necesidad de la claridad y coherencia en los objetivos de las políticas. La ambigüedad en los objetivos puede conllevar a una mala implementación. Además, abogan por la flexibilidad en el diseño de políticas, permitiendo así su adaptación a cambios contextuales. En el caso aquí estudiado, la jefa distrital de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, refleja la necesidad de adaptar las decisiones y medidas políticas al contexto que ya estaba relevado y con el cual se podía comenzar, otorgando prioridad en las zonas más desfavorecidas del distrito.

La asignación y gestión de recursos ocupan un lugar central en el proceso de implementación. Las autoras, identifican tres categorías de recursos esenciales: financieros, humanos y materiales. La disponibilidad adecuada de estos recursos resulta crucial para llevar a cabo las actividades planificadas y garantizar cierto éxito en la implementación de políticas. (Chiara y Di Virgilio, 2005).

En cuanto a los actores involucrados, las autoras (Chiara y Di Virgilio, 2005) enfatizan la importancia de su participación y compromiso. Identificar y analizar a los actores relevantes se convierte en un aspecto crucial para la implementación de políticas, involucrando a diversos actores como gobiernos locales, docentes, padres, organizaciones no gubernamentales y la comunidad en general. Esta perspectiva es la utilizada en la construcción de este trabajo de investigación.

La implementación de políticas se ve influenciada por dos enfoques principales: el Top-Down y el Bottom-Up (Parsons, 2007). Mientras que el primero se



caracteriza por su diseño y dirección desde niveles superiores del gobierno hacia abajo, el segundo se fundamenta en las necesidades y capacidades locales, permitiendo una mayor adaptabilidad y relevancia contextual. Parsons, (2007) rescata un trabajo de Anderson (1975) en donde este último sostiene que: “La formulación de políticas no termina con la definición o la aprobación de una política pública” en el mismo sentido Anderson sostiene que: “las políticas públicas se formulan mientras se administran y se administran mientras se formulan” (Parsons, 2007, p.482). En consonancia con esto y con su experiencia como docente, pero sin contar con la categoría salarial reconocida, la maestra del jardín municipal de Solano y Villa La Florida remarca: “Hubo un cambio en los sistemas, digamos (sic), fuimos reconocidas como docentes y ya no como cuidadoras.” La entrevistada hace referencia a la situación de revista en el municipio de Quilmes, haciendo alusión a que, si bien cumplía tareas docentes y tenía el título habilitante, el municipio no reconocía la categoría docente como tal y estaban nombradas como empleadas administrativas.

Finalmente, las condiciones del entorno político, social y económico también juegan un papel determinante en el éxito o fracaso de la implementación de políticas. Chiara y Di Virgilio (2005) identifican la inercia institucional como una barrera potencial, refiriéndose a la resistencia al cambio arraigada en las organizaciones que ya están establecidas. Este proceso, según lo delineado por las autoras, no solo refleja la dinámica de la política inherente, sino que también representa un campo de estudio independiente con implicaciones significativas para la práctica y la teoría de la administración pública. La implementación es la fase en la que las políticas se ponen en práctica. Esta etapa es fundamental ya que ocurre luego de la decisión política de realizar una acción que fue primero un problema, que algunos actores lograron poner en la agenda pública.

En términos de Aguilar Villanueva (1992) no hay implementación perfecta y, por ende, tampoco política perfecta. Este destino no celestial de las políticas, este escepticismo, descansa “(...) En características inherentes de la vida política que no pueden ser enteramente abolidas”. La complejidad, el desencuentro, el



conflicto, la imprevisibilidad, el error... son características de la política y, mejor dicho, características de la vida social misma." (Aguilar Villanueva, 1992, p. 17). Como describe Parsons (2007), las políticas públicas implican mejorar la capacidades políticas y democráticas de las personas, por eso los actores son determinantes.



8. Presentación de resultados

Partimos de entrevistas a docentes, familias, funcionarios municipales, empleadas administrativas, representantes gremiales, e inspectoras provinciales para presentar sus experiencias y situaciones que nos parecen destacables en los jardines municipales de Quilmes. Este enfoque busca proporcionar una perspectiva de los entornos y circunstancias en los que los entrevistados articulan sus prácticas, vínculos con los jardines, desafíos y reflexiones, permitiendo al lector situarse en sus contextos específicos. La descripción de estos escenarios es crucial para comprender cómo las dinámicas educativas y los factores socioeconómicos influyen en el quehacer educativo diario. Además, este enfoque descriptivo es coherente con la necesidad de adaptar las políticas públicas locales a realidades específicas, permitiendo una respuesta efectiva y equitativa a las demandas educativas (Correa y Gvirtz, 2003).

Capturar, desde la perspectiva de los derechos, de manera detallada las interacciones y desafíos en el contexto escolar evidencia las áreas críticas que requieren atención para mejorar la equidad en la educación inicial, alineándose con la visión de Myers (1995) sobre la necesidad de reducir las desigualdades desde los primeros años, ya que son cruciales para el desarrollo de habilidades y competencias básicas (p. 89). Esta perspectiva descriptiva intenta proporcionar un marco narrativo integral y, también, resaltar las responsabilidades políticas de los intendentes municipales y los actores que intervienen para promover una educación inicial de calidad, favoreciendo una posibilidad de equidad educativa real y efectiva.

8.1 Presentación de resultados desde el punto de vista de los actores

En este apartado se presentan fragmentos seleccionados de las entrevistas realizadas, acompañados de un análisis cualitativo orientado a destacar las



perspectivas de los distintos actores sobre la política pública de nivel inicial abordada en este estudio. El propósito es reconstruir el modo en que estos sujetos vivenciaron y comprendieron el proceso de transformación educativa en el municipio de Quilmes.

El análisis se inicia con las entrevistas a la jefa distrital de Quilmes y a la jefa regional de la Dirección de Educación de Gestión Privada (DIEGEP). Ambas funcionarias desempeñaron un rol central en relación con el conocimiento sobre el excedente de matrícula en el nivel inicial, así como en el proceso de oficialización de los jardines municipales y su reconocimiento por parte de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires.

Posteriormente, se incorpora la mirada del equipo directivo de los jardines municipales. En particular, se analiza el testimonio de la directora del primer jardín municipal del distrito, cuya experiencia resulta clave para comprender el funcionamiento institucional de los establecimientos educativos recientemente integrados al sistema oficial.

Seguidamente, se aborda la perspectiva de las familias. Este análisis permite visibilizar el impacto de la política implementada, en aspectos como la transición de guarderías a jardines de infantes oficiales, la provisión alimentaria y la presencia del cuerpo docente, siempre desde la mirada de quienes confiaron el cuidado y la educación de sus hijos e hijas a los jardines municipales.

A continuación, se analizan las entrevistas a una docente de los jardines municipales de San Francisco Solano y Villa La Florida, y a una preceptora del Jardín Municipal N.º 2. A partir de sus relatos, es posible identificar la valoración que realizan en torno a la cercanía del gobierno municipal y su involucramiento en el ámbito educativo.

El apartado continúa con el análisis de las entrevistas a dos funcionarias municipales: la ex subsecretaria de Educación y la directora general de los jardines municipales. Sus testimonios permiten recuperar una visión institucional



sobre los objetivos, alcances y tensiones de la política educativa desarrollada durante el período aquí investigado.

Finalmente, se incluye el análisis de la entrevista a una trabajadora municipal de planta permanente, destacando el rol que desempeñó en la gestión, y la perspectiva de la secretaria general del gremio SOEME, quien aporta una visión sobre la relación entre el sindicato y el municipio de Quilmes en el contexto de las transformaciones educativas.

Tal como se menciona en el capítulo anterior, se utilizó un criterio de selección de acuerdo a cada institución educativa y sus vínculos internos y externos. También se pensó el grado de responsabilidad de cada actor en determinadas políticas, el compromiso con las situaciones que surgen en la construcción de una política pública estatal de nivel municipal, autoridades municipales y provinciales que fueron protagonistas desde su gestión diaria (en el marco local) o desde la supervisión provincial. El recorte selectivo, este muestreo teórico, está organizado en grados de responsabilidades de las funcionarias, diferentes docentes de los jardines, una directora fundadora y familias que se eligieron en función de los barrios que habitan y la situación social de cada barrio, entendiendo que esta muestra podría representar diferentes voces que pueden dar cuenta de la política educativa aquí estudiada.

8.1.a. Los puntos de vista de las inspectoras provinciales

Se realizaron entrevistas a dos representantes de la supervisión provincial, una de gestión estatal, la inspectora Jefe Distrital, y una de gestión privada, la inspectora Jefe Regional de DIEGEP. Es importante esta aclaración ya que debido a los diferentes roles, a diferentes perspectivas de alcance de sus responsabilidades, con misiones y funciones parecidas, son diferentes administraciones de la gestión de la educación provincial, ya que una tiene bajo su supervisión las escuelas de gestión estatal y la otra supervisa la gestión



privada. Por lo tanto, haremos una presentación diferenciada de cada perspectiva.

8.1.b Una mirada de la ex Inspectora en Jefe Distrital

La entrevista tuvo lugar en una escuela primaria de gestión estatal de Berazategui. En este encuentro se pudo recabar información acerca de su gestión como jefa Distrital en el año 2019 y cómo describe el vínculo entre la provincia y el municipio en relación al efecto de las políticas públicas municipales vinculadas a la educación inicial. La entrevistada es relevante porque fue la Jefa de inspectores quién cumplió un rol político pedagógico provincial pero exclusivo del municipio de Quilmes; generalmente son los intendentes quienes les proponen al ministro de educación provincial algunos candidatos posibles para desarrollar esa tarea, que cumplan con los requisitos oficiales que surgen del Art. 84° de la Ley de Educación provincial n°13.688. Es, además, este cargo el que recolecta los datos que remiten las inspectoras que trabajan en el territorio, es decir, quienes recorren las instituciones del distrito. Tal como menciona la entrevistada, en Quilmes, las urgencias eran muchas, pero nos enfocaremos en el excedente de matrícula del nivel inicial. Esto es, la falta de vacantes para que todas las niñas y niños del distrito puedan gozar de su derecho fundamental a la educación desde la más temprana edad. Las inspectoras, como exhibimos en el apartado “Diagnóstico del problema”, comenzaban registrando las vacantes de los 5 años como prioridad, seguían por los de 4 años y así consecutivamente hasta el jardín maternal. Esas faltantes de vacantes se regionalizaban con el propósito de buscar soluciones posibles. Cabe mencionar, ese mapa de geolocalización de los excedentes fue base en el plan de la decisión política de iniciar una política pública educativa de nivel inicial.

La entrevistada comenta:

“Los problemas seguían siendo la falta de vacantes en el nivel inicial”; “Las obras del municipio permitió escolarizar a toda la matrícula de sala de 5 años del



distrito de Quilmes”. Continúa la entrevistada: “Estábamos con un tema grave en el nivel inicial. Tenía que ver por un lado con los padres, que vivían, por ejemplo, en Solano no podían llevar a sus hijos hasta la localidad de Bernal, donde por ahí, sí, teníamos alguna vacante en algún jardín (sic).”

En relación a los docentes, la entrevistada considera central el rol del municipio tanto en materia pedagógica como complementaria en aportes económicos que se traducen en capacitaciones como así también en la entrega de libros y juegos para los jardines de infantes que dependen de la provincia de Buenos Aires en este sentido la entrevistada afirma: “Se capacitaron a las docentes desde el municipio, el municipio aportó material didáctico”.

La confluencia de voluntades, ya sea del nivel provincial como del nivel nacional con las políticas de cercanía que puede aportar la gestión municipal puede verse reflejada en la participación de instituciones en la feria de ciencia anual, la entrevistada aporta información acerca de la construcción e implementación de la política destinada a la primera infancia: “Hubo 28 proyectos de nivel inicial, cuanto antes teníamos 4 o 5”.

Las políticas públicas tienen como finalidad llegar a modificar la vida de las personas y la proximidad a ellas es un elemento valioso a considerar. El municipio tiene la ventaja de cercanía y la posibilidad de estar inmerso en la vida diaria de sus vecinos. Durante el trabajo de campo se ha percibido que la cercanía es considerada un valor en sí mismo, la entrevistada menciona: “El municipio conoce mejor de su realidad, conoce su territorio y su gente, siempre es mejor una política de abajo hacia arriba.”

Bajo esta perspectiva, Daniel Maceira et ál. (2010) afirma que la descentralización representa “la necesidad y la oportunidad de distribuir el poder político (...) de forma tal de brindar mayor participación en la identificación de prioridades.” (Maceira, et ál, 2010, p. 9)



En relación al trabajo en conjunto entre diferentes actores que participan en la puesta en marcha de una política pública y el municipio destina los fondos nacionales para la reparación y el mantenimiento de las escuelas públicas el estado de las instalaciones es una preocupación para los funcionarios que deben planificar un calendario escolar anual, la entrevistada comenta: “En diciembre de 2019 fue el primer año que no tuvimos riesgos de inicio porque teníamos todas las escuelas en condiciones”. La inspectora hace una mención valorativa sobre el diálogo y el consenso entre los diferentes actores que componen la mesa de la UEGD de Quilmes haciendo alusión al Acta n°05/19 con fecha 15 de noviembre de 2019 (ver Anexo documental). En esta línea dice: “Las prioridades de gestión, los temas a ocuparse se decidían colectivamente, no sin arduas discusiones. Había trabajo en equipo.”

Con respecto a la cercanía del municipio frente a las problemáticas que surgen, la ex jefa distrital sostiene: “El municipio era más rápido para solucionar los problemas y que lo hacía antes que la provincia”. Esta agilidad de respuesta, se debe, según Muñoz Moreno (2013), a que el municipio sitúa a la educación “entre las máximas prioridades municipales, implica a otras áreas y servicios municipales y toma en cuenta la realidad educativa contextual”. (Muñoz Moreno, 2013, p. 55)

A partir de lo expuesto por la entrevista podría analizarse que, la política educativa no es nunca neutra. Detrás de cada decisión, omisión o implementación subyace una concepción del Estado, de la ciudadanía y del derecho a la educación. En este marco, la entrevista analizada expone con claridad cómo el municipio de Quilmes se posiciona como un actor político clave en lo que respecta a la equidad educativa, especialmente en el nivel inicial.

Desde una perspectiva político-educativa, es posible identificar en el relato de la entrevistada una reconfiguración del papel del gobierno local, que trasciende su función administrativa para asumir un rol estratégico en el diseño e implementación de políticas públicas educativas. La intervención del municipio,



mediante obras de infraestructura, aportes económicos, provisión de materiales y capacitaciones, revela un proceso de descentralización que no se limita a la delegación de funciones, sino que se transforma en una apropiación política de la agenda educativa.

La afirmación de la entrevistada —“el municipio era más rápido para solucionar los problemas”— no solo alude a una cuestión de eficiencia técnica, sino que instala un discurso político que refuerza la legitimidad de la gestión local como garante del derecho a la educación. En este sentido, se consolida una visión del municipio como Estado cercano.

La participación creciente de los jardines de infantes en instancias como la feria de ciencias también da cuenta de un proceso de democratización de las oportunidades escolares, asociado a una política de ampliación de derechos desde la primera infancia. Este dato, aparentemente anecdótico, tiene una carga política significativa: los sectores históricamente marginados comienzan a disputar espacios simbólicos y materiales dentro del sistema educativo, visibilizando demandas que hasta hace poco permanecían silenciadas.

El hecho de que el municipio haya logrado garantizar la escolarización plena en sala de 5 años, o que se haya llegado al llamado “riesgo de inicio cero”, no es solo una cuestión de gestión eficiente, sino un acto político que redefine prioridades y redistribuye recursos.

Finalmente, el discurso de la entrevistada revaloriza la lógica de construcción de políticas “desde abajo”, en sintonía con una concepción democrática del Estado, donde la cercanía institucional no es un dato administrativo, sino un principio político. Esta proximidad entre Estado y comunidad constituye una herramienta poderosa para enfrentar las desigualdades, no solo porque mejora la gestión, sino porque reconoce a los sujetos educativos como actores legítimos en la construcción de lo público y en la búsqueda de consensos.



En un contexto donde la desigualdad sigue siendo la principal deuda del sistema educativo, experiencias como esta invitan a repensar el rol del Estado local no como subsidiario, sino como protagonista de un proyecto educativo con justicia social.

En este sentido, Maceira et. ál (2010) sostiene que creación de una política pública desde la misma comunidad, es decir, desde la gestión local, “debiera facilitar tanto la identificación de las necesidades como el establecimiento de vínculos entre los funcionarios y los ciudadanos.” (Maceira, et ál, 2010, p. 9). Muñoz Moreno (2013) argumenta que la descentralización permite una adaptación mayor a las necesidades de contexto. Esto quiere decir que una acción local tendría en cuenta las diversidades, en este caso, educativas. (Muñoz Moreno, 2013) .

8.1.c El rol de la Dirección Provincial de Gestión Privada (DIEGEP) en la supervisión de los jardines municipales.

La entrevista con la ex Jefa Regional de DIEGEP tuvo lugar en un café de la localidad de Quilmes. Su gestión comprendió la Región IV (Quilmes, Varela y Berazategui) durante el 2019 y estuvo a cargo de la supervisión pedagógica de los Jardines Municipales. “Había mucha matrícula y no podía ser absorbida por los jardines existentes”. Es una voz relevante la de la Jefa Regional de la provincia porque, en este caso estudiado, fue jefa de los distritos que componen la región educativa n° IV que componen los municipios de Quilmes, Varela y Berazategui, y, como dispone el Artículo 79° de la Ley Provincial de Educación n° 13.688:

“Los Inspectores Jefes Regionales son los responsables de articular y planifican las estrategias y líneas de intervención en función del desarrollo regional de la política educativa de la Provincia. Esta responsabilidad la cumplen en referencia con las definiciones técnico-pedagógicas emanadas de las Direcciones de Nivel y/o Modalidad y de los demás organismos de la Gestión Central. Dependen técnica y funcionalmente del



órgano general de Inspección definido en el artículo 76° y son designados por el Director General de Cultura y Educación, de la Ley Provincial de Educación.”

Los relevamientos de las inspectoras de cada uno de los jardines municipales son elevados a la Jefa regional, es por ese rol de supervisión por el que se eligió a este actor.

Tal como lo mencionado por la entrevistada: “No había como cubrir el crecimiento vegetativo de 2, 3 y 4 años. La atención que había que darle al nivel inicial era urgente.” Cabe reiterar que, tal como se viene analizando a lo largo de este trabajo, el excedente de matrícula en el nivel inicial fue la principal causa para diseñar la política educativa local aquí estudiada. En esta línea, Borzese, Costas y Wanger (2012) analizan la demanda como punto de partida. Esto es, “la existencia de necesidades que determinados actores sociales han transformado en demandas.” (Borzese, Costas y Wanger, 2012, p. 14).

Posteriormente, la entrevistada comenta con énfasis: “Como en todos los niveles, el nivel inicial también se evalúa. Desde la estructura edilicia hasta la conducción de la institución. Particularmente, creo que el trabajo en el aula es muy importante por eso es que teníamos el mandato de revisar la planificación anual, sus contenidos, propósitos, objetivos, estrategias, recursos, monitoreo, evaluaciones, etc.” En cuanto a los contenidos del nivel inicial municipal y la evaluación de los docentes de los jardines municipales, la ex jefa regional menciona: “los diseños curriculares son comunes para la gestión estatal, privada y municipal, con la ventaja de que en los jardines municipales pude observar mayor sentido de pertenencia al barrio y más participación de las familias.” La entrevistada enfatiza que el nivel inicial, al igual que los demás niveles del sistema educativo, está sujeto a procesos evaluativos que abarcan desde la estructura edilicia hasta el trabajo en el aula. La entrevistada introduce una distinción clave: en los jardines municipales se percibe un mayor sentido de pertenencia al barrio y una participación más activa de las familias. Esta observación sugiere que, más allá de la homogeneidad normativa, las



condiciones de implementación varían según el tipo de gestión, y que los jardines municipales, por su cercanía al territorio, logran generar vínculos más sólidos con las comunidades que atienden.

En este contexto, el municipio asume un rol activo no solo en la creación de nuevos espacios educativos, sino también en el diseño e implementación de políticas. La evaluación integral —desde la infraestructura hasta la planificación docente— muestra una mirada sistémica que reconoce al Estado local como un actor con capacidad de gobernar lo educativo, según el análisis de lo que relata la jefa regional de DIEGEP.

Finalmente, el énfasis de la entrevistada en el sentido de pertenencia barrial y la participación de las familias en los jardines municipales introduce una clave fundamental del análisis político-educativo: la territorialización de las políticas públicas. En este sentido, los jardines municipales no solo amplían el acceso, sino que también producen ciudadanía y consolidan al municipio como garante de inclusión educativa con una pertenencia local.

8.2 Desde el equipo directivo de los jardines municipales

Las directoras fueron seleccionadas mediante concursos públicos de antecedentes y oposición para cubrir cargos de directora y vicedirectora, tal como reza el llamado que se encuentra en el anexo documental, supervisados por autoridades provinciales,

La docente fue seleccionada para ser entrevistada ya que fue directora de un jardín no oficial el cual había cerrado. La entrevistada da cuenta de lo que significa atender una comunidad que atraviesa situaciones socio-económicas complejas, que le exijan las mismas prestaciones que a otro privado de ubicación céntrica donde va la clase media alta y que fue protagonista de la “municipalización” de un Jardín cerrado que funcionaría en la misma locación con las reformas necesarias para la aprobación de la DIEGEP.



La entrevista con la directora del primer jardín municipal fue concertada en febrero. La entrevistada comienza haciendo un relato histórico de su trayectoria por el jardín:

“Yo trabajaba en la guardería y nos acercamos a todas las autoridades del momento para evitar el cierre de la guardería porque en 2014 la entidad manifestó que no podía seguir sosteniendo estos sueldos.” Resulta interesante lo que relata la directora del Jardín Municipal n°1, puesto que otorga contexto a la necesidad de visibilizar la situación que atravesaba este espacio de cuidado, no sólo como fuente de trabajo para las docentes sino también como lugar de contención para las mujeres que atravesaban situaciones de violencia.

Continúa la entrevistada: “Se trabajó casi nueve años en la gestión de autorización de DIEGEP sin éxito hasta que finalmente en el 2014 el jardín cerró.” A partir de lo relatado hasta aquí, podría dilucidarse que, para el personal docente de este jardín, la posibilidad de oficializar el establecimiento educativo iba a otorgar previsibilidad, no sólo para las trabajadoras sino también para las familias que contaban con ese espacio. Lo que trae aquí la directora es sumamente relevante puesto que, para que un establecimiento educativo pueda continuar en el tiempo es necesario que la DGCyE de la Provincia reconozca a ese jardín y lo oficialice.

Continúa la directora relatando: “Hubo muchos logros: como la normativa, la ordenanza que regula el sistema de educación inicial municipal y demás pudieron ustedes ir acercando todo para que nosotros podamos tener un número de DIEGEP.” Resulta relevante para el presente trabajo, poder identificar que, en el relato de la directora, existe una clara diferenciación entre una guardería y un jardín con reconocimiento oficial. La sanción de la ordenanza municipal otorgó el reconocimiento al personal profesional docente como así también la incorporación de las instituciones al registro de entidades oficiales de la provincia de buenos aires. En sintonía con esto, la entrevistada amplía su relato comentando una situación sobre la educación superior del municipio. En Quilmes



funciona también la Escuela de Bellas Artes de educación superior y los profesores que trabajaban ahí pasaban por la misma problemática que era que el municipio solo reconocía la antigüedad de los docentes que hayan trabajado en la gestión estatal. La entrevistada, en este sentido, comenta: “Nosotras lo que planteamos era el reconocimiento de la antigüedad también en la gestión privada y así que bueno, fui entregando toda la documentación, las certificaciones, ¡Hasta el primer legajo que autorizaron en todo el municipio fue el mío!”. Este hecho que relata la entrevistada es sumamente importante porque da cuenta de la valoración que hace la directora sobre los derechos laborales y la puja por el reconocimiento de los mismos, siendo que se trata de un órgano estatal que debe garantizar que se cumplan y que, según la entrevistada, la ordenanza sancionada era la que podía respaldar ese cumplimiento. Tal como lo sostienen Borzese, Costas y Wanger (2012), cuando los actores sociales transforman una necesidad en una demanda, se activa un proceso de interpelación al Estado, exigiendo su presencia y acción.

8.3. Desde la perspectiva de las familias

Se seleccionaron familias de distintos barrios de Quilmes: Solano, Villa Alcira y Bernal con el criterio de obtener una representación proporcional al componente socioeconómico que se atendía desde la gestión municipal. Al finalizar, se podrá observar en el análisis de las perspectivas de las familias que surgen puntos comunes, como así también lo totalmente disonante, lo novedoso, algún distintivo que puede ser cotidianos para ciertos segmentos de la sociedad pero que son destacados por otros sectores, generalmente más desfavorecidos.

Comenzamos este apartado analizando, desde las distintas perspectivas de las familias, la importancia que tuvo y que tiene una educación municipal de calidad próxima a su domicilio y donde concluyen diferentes políticas socioculturales que tienen a sus hijas e hijos como principales beneficiarios.



8.3.a. La mirada de una familia del Jardín Maternal n° 3 de Bernal

Carla es profesora de artística en todos los niveles y es mamá de Benicio y de Pedro, que fueron alumnos del Jardín Municipal N° 3 “Casa del niño Salaberry” de Bernal en la sala maternal pero la entrevista se coordinó con la hermana de Carla quien es tía de los niños.

La mamá de los alumnos del jardín maternal comienza su relato: “Benicio entra justo en el cambio entre la gestión anterior y la gestión que asumió en diciembre de 2015. Lo que nosotros vimos fue el cambio de ser un jardín que tenía docentes, que no eran docentes, a sumar al equipo docente de verdad y ahí es donde nosotros notamos el cambio.” La valoración que hace la entrevistada sobre el cambio de guardería a jardín oficial es significativo para la presente investigación ya que, como se ha demostrado desde la bibliografía analizada, la diferencia en la formación profesional de las personas que atienden en los establecimientos destinados a la primera infancia y la gestión de los mismos, impacta directamente en la calidad del servicio educativo que se brinda.

En relación a las características del jardín la mamá comenta: “Era un jardín que se encontraba limpio, la comida estaba guiada por un nutricionista, le cambió el hábito alimentario, yo personalmente hay un montón de cosas que no cocinaba pero hoy el papá come lentejas porque ellos lo trajeron del jardín.” A partir de esto, se podría suponer que algunos de esas incorporaciones que los niños llevan desde una institución educativa, pueden modificar el hábito familiar.

En relación al personal docente y al equipo directivo, la madre comenta: “Yo, como docente, notaba que era una directora que entendía lo que estaba haciendo, y las maestras tenían trayectoria en educación.” La relevancia que le otorga la entrevistada a la formación profesional de los jardines es para destacar sobre todo en este caso, en donde la mamá de los alumnos es también es docente.



El reconocimiento de las familias a la incorporación de docentes profesionales a los jardines se pudo observar en todas las entrevistas realizadas a las familias, sobretodo en la valoración que ellos le otorgan al aprendizaje en esa temprana edad.

En relación a lo mencionado por la madre de los alumnos del jardín maternal y el lugar que ocupa la familia y la educación en el hogar, Fairstein y Mayol Lassalle (2022), sostienen que “la crianza supone siempre una superposición de funciones y tareas, lo que implica la necesidad de establecer acuerdos y mantener una confianza y valoración mutuas que, a veces son difíciles de sostener.” (Fairstein y Mayol Lassalle, 2022, p. 73).

En relación al personal del jardín al que asistieron sus hijos, la madre cuenta: “El cambio entre una dirección y la otra se notó porque a la directora se la notaba como una persona capacitada y formada como docente”. En consonancia con lo que comenta la entrevistada sobre la docencia, Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) afirman que hoy “existe suficiente evidencia para afirmar que los docentes son un factor determinante en el aprendizaje” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, p. 106). Además, continúan los autores, que incluso se puede revertir la tendencia de la reproducción social a través de sus docentes. Esto le da una relevancia fundamental a la determinación de convertir una guardería con personal de cuidado (como lo era el jardín municipal 3) a un jardín maternal con docentes con título habilitante.

La madre continúa comentando: “Me acuerdo en un momento les dieron unos pilotos y unas botitas para que los nenes asistan los días de lluvias y no pierdan días de clases”; en esta línea, si bien estas acciones no son suficientes para garantizar la justicia educativa, sí se puede decir que hay una voluntad de acción que contempla la asignación de recursos, los prioriza a determinado segmento de la sociedad y que reconoce las desigualdades sociales. (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011).



8.3.b Desde la realidad de una familia de la localidad de San Francisco Solano.

Entrevista realizada de manera digital a la señora Paula, madre de Alexa, del jardín municipal n° 2 de Solano. Fue informada del objetivo del trabajo de tesis y se mostró a gusto de colaborar. Paula comienza contando su historia personal en relación a la búsqueda de vacante y es un tema que refleja la dificultad que enfrentan de las familias que viven en zonas desfavorecidas del distrito y no cuentan con las vacantes para inscribir a sus hijos en la educación inicial estatal. “Era febrero y no encontrábamos vacante en ningún jardín de la zona estábamos desesperados porque Alexa tenía 4 y debía empezar el jardín sí o sí. Fue muy agotador”; La “desesperación” que manifiesta la entrevistada es una descripción real de lo que sucede con la situación de la falta de vacantes, es el origen de la iniciativa política de proponer desde el Estado Municipal un sistema de educación inicial ahora analizada, mencionada y reconocida por CIPPEC en el trabajo de Cardini, Guevara y Steinberg (2021) a la hora de mencionar los municipios que tienen una oferta propia de educación inicial manifestada por el trabajo de CIPPEC: “Los niños y niñas más pequeños (...) provenientes de familias de menores ingresos y que viven en situación de vulnerabilidad social tienen menos posibilidades de asistir al nivel inicial y disponen de una oferta más acotada.” (Cardini, Guevara, y Steinberg, 2021, p. 34).

La madre de la alumna continúa:

“La inscripción era gratis, el menú era gratis, todo era gratis, por eso accedía el que quería, aunque los cupos acotados y no podían entrar todos. La otra cosa que me quedó grabada, fue que cuando entregaron los pintorcitos porque los que fuimos a la educación pública el guardapolvo era algo que nos representaba para toda la vida, nos igualaba para toda la vida, no había ni pobres ni más ricos, se eliminaban las diferencias de estatus en el Jardín Municipal, eran exactamente iguales todos los nenes.”



Analizando el caso de la familia del jardín municipal n° 2 de Solano, la madre cuenta: “A mí otro acto que me llamó mucho la atención fue el cierre de ciclo de egresados que se había hecho en el Teatro Municipal los veías entrar maravillados a conocer un teatro, cantaron en inglés, un lujo.” Y agrega: “También me acuerdo que tuvieron clases de huerta, aprendieron un montón y nos enseñaba a nosotros. El respeto, el trato, la comunicación permanente entre la institución y los padres era muy buena. Nos informaban qué iban a desayunar, qué iban a hacer durante el día, etc.”.

Esto resulta relevante para la presente investigación porque da cuenta del resultado de la implementación de la política aquí estudiada en las familias, en este caso, de la localidad de Solano.

8.3.c. Perspectivas de las familias sobre el Jardín Municipal n° 5 de Villa

Alcira

A partir de aquí, analizaremos la entrevista realizada a la familia de una alumna del Jardín Municipal n° 5 de Villa Alcira. Villa Alcira es un barrio de gente trabajadora que, en muchos casos, las madres y los padres trabajan entonces era necesario la construcción de este jardín municipal maternal y de infantes.

Los padres de la alumna comienzan:

“Mi nombre es Laura Morinigo y quería enviar a Lola al jardín porque estaba cerca de casa, nos venía bien porque también trabajamos los dos y teníamos a la nena en la casa de mi suegra y tenía muchas facilidades con relación a la proximidad. Lola comenzó en el año 2019 salita de 3 años y después bueno, le fue muy bien, el jardín le hizo muy bien. La adaptación fue buena, este ha sido el mejor jardín de mis hijos, tenía comedor y esa alimentación de la nena se notó muchísimo. Aprendió lo que es compañerismo, porque ella aprendió a compartir más con los hermanos y eso también ayuda un montón.”



En relación al vínculo entre el jardín municipal y su familia, Laura cuenta: “También la contención del jardín fue buena porque trabajamos todo el día y siempre estaban muy atentos de avisarnos si pasaba algo con la nena, porque también nosotros queríamos que nos informaran ya que no podíamos estar presente. Siempre nos informaban de alguna de alguna situación particular en el jardín ya que las familias participábamos del acto del Día de la Bandera, todas las fechas patrias, el desfile del barrio”.

En cuanto a la cercanía del jardín, los padres comentan: “Y, nos quedaba más cómodo, o sea, más cómodos más cerca como para que la acompañemos, entonces la llevaba mi suegra, que también es un lugar que tiene más cerca de su casa. A nosotros nos queda a cuatro cuadras”.

A los tres días de haber realizado la entrevista a la familia de Villa Alcira, la madre me envía un mensaje a través de WhatsApp queriendo agregar:

“Ariel soy Laura. Algo importante me faltó en la charla, que el jardín aceptó chicos con discapacidades diferentes, sin problemas sin estar capacitados y todo el amor q les daban y sin tener el niño, ninguna acompañante terapéutica. Por ejemplo, Lola tenía un compañerito con TEA, y cómo lo integraron al nene y los chicos con él lo ayudaban sin problemas (sic).”

En relación a esto, Fairstein y Mayol Lassalle (2022) advierten sobre 4 funciones centrales del jardín maternal:

- Ampliar los horizontes culturales del desarrollo
- Cultivar bases vinculares seguras
- Dignificar la infancia
- Alojjar crianza

Las políticas educativas que los padres describen son destacadas por las autoras. El proceso vincular de los niños y niñas en la primera infancia es fundamental, y tal cual lo comenta la familia, “(...) Compartir con otros nenes



ayudó a Lola a perder la timidez y socializar más.” En esta línea, Fairstein y Mayol Lassalle (2022) sostiene que los lazos afectivos en los primeros años de vida son fundamentales y estructurantes de la personalidad, la subjetividad y la identidad.” (Fairstein y Mayol Lassalle, 2022, p. 53). Asimismo, las autoras argumentan esta idea mencionando:

La institucionalización de la educación y cuidado en la primera infancia ofrece la oportunidad de prestar atención a los modelos vinculares que se proponen bebés, niños y niñas y, de esa manera asumir la responsabilidad ética que representa. (Fairsten, Mayol Lassalle, 2022, p. 53)

8.3.d. La importancia del jardín maternal en el barrio de Villa Alcira según las familias

La entrevistada es madre de 4 hijas, tiene 9 nietos y 4 bisnietos. En esta ocasión, dialogamos sobre la trayectoria de sus nietos Lucía y Ángel en el jardín maternal n° 5 del barrio de Villa Alcira. La entrevistada comienza el relato ubicando al jardín en el barrio y comenta que hace 60 años vive allí: “El jardín está ubicado en la última cuadra del barrio, ya pegado a la autopista, el lugar que antes se inundaba, la terminal del colectivo 63 que tenía todas las calles de tierra que se embarraban (sic) y gracias a la llegada del jardín, después del asfalto, después de la obra para evitar la inundación y luego la construcción de una sala de primeros auxilios, esa zona se revitalizó muchísimo”.

La abuela comenta: “Lucía que comenzó en el maternal y Ángel que comenzó en el jardín de Villa Alcira. Como abuela te puedo decir que nos hacía falta un jardín maternal, muchas mamás que no tienen donde dejar sus hijos para ir a trabajar y bueno, eso fue muy bueno, además las maestras muy muy buenas también toda mucha comprensión muy lindo muy lindo todo.” La entrevistada puede comentar los devenires de la construcción del jardín ya que ella vive enfrente. En esta línea cuenta:



“Y hubo muchas charlas con los vecinos para poder correr la ubicación de los arcos y hubo mucho diálogo, porque ahí había una canchita de fútbol, pero muy precaria. Hubo reuniones entre el secretario de Cultura y Educación y los vecinos para poder satisfacer ambas necesidades. La necesidad de crear un jardín municipal maternal y de infantes para que las madres del barrio puedan ir a trabajar y además que los chicos se escolaricen, y también con los vecinos del barrio de poder seguir disfrutando de la canchita porque acá en el barrio no hay otro lugar”. Continúa la entrevistada: “Cuando ya estaba avanzada la construcción y terminado el jardín el secretario de Cultura y Educación convocó a los artistas plásticos que estaban en su dependencia y nos invitó a los vecinos a participar de la pintada, lo cual hizo que los que los vecinos del barrio incorporaran y sintieran propio el jardín. Fue muy lindo.” En esta línea, Estévez (2014) sostiene que la decisión pública es el resultado de una puja entre diferentes actores sociales. Aquí podemos observar con un ejemplo lo que plantea Parsons (2007) “La toma de decisiones se encuentra entre la formación y la implementación de las políticas (...)”. (Parson, 2007, p. 273). Aunque la presentación del proyecto contaba con el presupuesto necesario, a la hora de la implementación se encontró una resistencia inesperada que demoró la ejecución de lo planeado.

En esta línea, es común que haya grupos en pugna a la hora de definir una política pública. Parsons (2007) recurre a Sabatier para describir su teoría de subsistemas de políticas públicas, el rol de las coaliciones promotoras que compiten por ejercer influencia sobre el proceso de las decisiones y buscan alterar una posible decisión política. Los “intermediarios de políticas públicas” en este caso, el gobierno municipal, son actores preocupados por lograr acuerdos conciliatorios razonables o factibles entre las posturas que defienden las coaliciones. (Parsons, 2007, p. 227)

La escases de ofertas de educación inicial y la posibilidad de desarrollo laboral para las madres, la entrevistada menciona en su relato, “Los nietos más grandes que no tenían durante su infancia la posibilidad de ir al jardín municipal, que está



frente a casa, se incorporaron directamente a la primaria sin pasar por el jardín”. Como cita Tuñón (2012), la declaración de la XX Cumbre Iberoamérica de Jefes de Estado y de Gobierno (Mar del Plata, 2010), los Estados se comprometieron a “incrementar la oferta de atención integral de la primera infancia y a garantizar la calidad de los mismos.” (Tuñón, 2012)

La entrevistada, cuenta que el equipo docente está muy bien valorado en la comunidad, bajo esta perspectiva, refiere: “La directora y las maestras armaron un grupo de WhatsApp para comunicarse con nosotros. Eso nos permite poder participar mucho más y estar más cerca.” La perspectiva de la importancia del rol docente en estos barrios se describe bien en la obra de Veleda (2011): “En suma, se necesitan docentes con las condiciones (poder hacer), la voluntad (querer hacer), y las competencias (saber hacer) para construir la justicia educativa”. (Veleda, 2011, p. 104)

En este párrafo vamos a volver a la cita sobre el rol docente para la construcción de un vínculo entre el jardín y las familias. Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) afirman que hoy “existe suficiente evidencia para afirmar que los docentes son un factor determinante en el aprendizaje” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, p. 106).

La falta de vacantes es reiterada en la alusión de la entrevistada: “Hay muchas mamás que no tienen donde dejar sus hijos para ir a trabajar”, parafraseando a Karolinski (2012), a pesar de las leyes sancionadas, LEP N° 13.688 (2007) que establece la extensión de la obligatoriedad a la sala de 4 años (ART. 16°, 20° y 24°), la realidad demuestra que la oferta estatal para el nivel inicial resultaba insuficiente, más aun para la educación maternal.

Educar en los jardines ubicados en la periferia del distrito insumía una parte de la partida presupuestaria en elementos de cuidado y aseo, como pañales, y en comestibles para la preparación de alimentos. También se requería un buen trabajo de logística para entrega y recepción de frutas frescas una vez por semana en cada uno de los jardines. En el mismo sentido Veleda, Rivas y



Mezzadra (2011) plantean al respecto de que la justicia educativa se trata, también, de que “los alumnos de sectores más postergados puedan participar en condiciones de paridad integral de escolarización.” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, p. 61). Es interesante lo que plantean los autores porque cuando se trata de justicia educativa, también debemos pensar en las condiciones en donde la educación acontece.

A partir del análisis de las entrevistas a las familias de los jardines municipales, se refleja cómo una política pública local en el nivel inicial puede transformar la percepción y la experiencia educativa de las familias, especialmente en contextos donde históricamente o era inexistente o se asociaban los jardines del Estado a una oferta de baja calidad. Los testimonios revelan un cambio profundo en la gestión educativa, (en unos casos) marcado por el pasaje de un espacio asistencial —con cuidadoras y sin estructura pedagógica clara— a una institución con identidad educativa, sostenida por docentes formadas, planificación, evaluación y un proyecto pedagógico articulado. Este giro no es menor: representa una decisión política que redefine el lugar de la infancia en la agenda estatal, reconociéndola como sujeto de derecho desde los primeros años.

Desde un enfoque de justicia educativa, es clave subrayar cómo el jardín logra superar estigmas sociales: de ser un espacio destinado a familias de "escasos recursos" a convertirse en una institución valorada por su calidad, incluso en comparación con jardines privados. Este cambio pone en evidencia que la calidad educativa no debería estar determinada por la condición económica del público que asiste, sino por la intencionalidad política, la inversión pública y la profesionalización del equipo docente. En este caso, el Estado local asume un rol central en garantizar no solo acceso, sino también experiencias educativas significativas, inclusivas y culturalmente relevantes.

Además, como en las entrevistas a las inspectoras, el relato pone en foco la territorialización de la política educativa, al destacar cómo el jardín responde a



las condiciones del entorno con iniciativas concretas: entrega de botas y pilotos en días de lluvia, menús nutricionales supervisados y actividades con fuerte sentido comunitario. Estas acciones no son accesorios, sino estrategias que reconocen el contexto de vida de los niños y sus familias, y generan pertenencia, identidad y participación. La educación se convierte así en una herramienta transformadora no sólo para el niño, sino para toda la comunidad, impactando incluso en los hábitos alimentarios del hogar, tal como mencionan las familias.

Otro aspecto relevante del análisis es la construcción de una comunidad educativa activa, donde se promueve la participación de las familias más allá de lo formal. La escuela no sería un espacio de puertas cerradas y sino un territorio compartido: actos en la calle, encuentros con familiares ampliados, celebraciones colectivas. Estos dispositivos reconfiguran el vínculo entre la escuela y la comunidad, habilitando procesos de inclusión cultural, afectiva y ciudadana desde edades tempranas. En este sentido, el jardín opera como un agente de democratización del saber y del acceso a experiencias que muchas veces están vedadas para sectores populares (como el ingreso a un teatro).

Finalmente, el análisis permite visibilizar cómo la política educativa local puede y debe ser pensada como un proyecto de transformación cultural. La planificación pedagógica, la selección de contenidos, los vínculos con el arte, la incorporación de hábitos saludables, el reconocimiento del otro y la construcción de comunidad son todos actos políticos.

8.4. ¿Qué piensan los docentes de los jardines municipales?

Los docentes, de diferentes jardines y con diferentes contextos, aunque las realidades se parecen, nos comentan desde su perspectiva, cuáles son las implicancias de la política socioeducativa municipal de construcción y puesta en marcha de un sistema municipal de educación inicial oficial y supervisada por la DGCyE de la provincia de Buenos Aires. El rol de las docentes es fundamental



porque, en perspectiva de gestión educativa, todo lo que no suceda en las aulas es una política que fracasó.

Comenzaremos con la entrevista a la docente del Jardín Municipal n° 4 de Villa La Florida que cumple su doble cargo en el Jardín Municipal n° 2 de Solano. Ella comenzó trabajando como empleada del Programa Provincial alternativas Pedagógicas; es empleada de planta permanente; comenzó en la guardería de la Florida, hoy convertido en jardín.

La entrevistada comienza contando la diferencia entre la tareas previas a que fuera jardín oficial: “Nuestra tarea inicial en la guardería comunitaria era tener el nene por unas horas y contenerlo hasta que la mamá lo pase a buscar”. Tal como mencionamos en la entrevista a la madre jardín N° 3 con el cambio de gestión los espacios de cuidado dejaron de ser guarderías y pasaron a ser jardines. Los docentes percibieron el cambio en el salario y en el reconocimiento por la labor profesional emparentando el reconocimiento de su antigüedad docente y salario tal cual lo reconoce la provincia de Buenos Aires. La docente reconoce esa gestión de manera contundente:

“Fuimos reconocidos como docentes, no como un simple empleado municipal. Hubo una mayor representación hacia los docentes que estábamos en el jardín, haber sido reconocidos como docentes y ya no como personas cuidadoras y muchas personas que estábamos con el título en su momento no éramos reconocidos ni en categorías ni un salario como docentes sino como un empleado municipal administrativo. Fue un gran pase y un gran logro porque se empezaron a abrir más jardines, empezaron a abrirse más aulas. La Florida de tener dos aulas, hoy en día tiene 3 en cada turno.”

Bajo esta perspectiva, Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) analizan el desprestigio docente y lo fundamentan en 4 razones (p. 115):

- El proceso de masificación de la enseñanza.
- El cambio en el perfil social de los docentes.
- La expansión de nuevos medios y tecnologías.
- Los conflictos por las negociaciones salariales.



Ahora bien, “Si el sistema educativo debe situar a los sectores populares en su centro y no en sus márgenes, la formación docente debe hacer lo propio.” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, p. 116). Es por eso que resulta de total relevancia y fundamental el reconocimiento a la labor docente y apoyo directo a la enseñanza. En este sentido, la docente cuenta: “Tuvimos capacitaciones docentes, no sólo en lo pedagógico sino también desde el área de Desarrollo Social para poder afrontar casos y contar con herramientas para acompañar a las familias en momentos difíciles. Recuerdo cuando el Jardín de la Florida tuvo que ser lugar de asistencia para el barrio después de una tormenta en donde se inundó todo”. Es interesante lo que plantea la docente ya que, para este trabajo de investigación en donde la proximidad del municipio para atender una demanda es considerada relevante, la posibilidad de contar con otras áreas del municipio permite la resolución de problemas de manera más inmediata.

Con respecto al reconocimiento de su formación profesional, la entrevistada cuenta: “El concurso para acceder a cargos directivos, se hizo todo como se hace en el Estado provincial”. “Se manejaron de la misma manera que se maneja el ministerio de Educación con un acto público, con puntaje, con un coloquio con un acto público bien hecho donde se ponían los cargos los puntos y fue algo que nunca antes se había visto”.

Redondo (2012) menciona la idea de “obligatoriedad” dirigida hacia el Estado y sobre esto sostiene: “El mismo tiene que planificar y garantizar a corto, mediano y largo plazo la expansión del nivel en función de la cobertura y las proyecciones futuras respecto al crecimiento demográfico de la sociedad atendiendo prioridades en clave de igualdad.” (Redondo, 2012, p. 7)

Con relación a la importancia de la gestión educativa municipal, la entrevistada cuenta: “en las escuelas de la zona los chicos entraban a la primaria sin estar alfabetizados y acá las docentes comenzaron a trabajar a partir del Diseño Curricular para el Nivel Inicial y no sólo ingresaban a la primaria después de haber pasado por el jardín sino que tenían un primer acercamiento cuando



trabajábamos articulando la sala preescolar con primer grado de la escuela del barrio.”

Esta “socialización recíproca”, en términos de Krauth y Bolasina (2007) entendida como “proceso bidireccional por el cual los niños socializan con los padres, tal como estos socializan a los niños” (Krauth y Bolasina, 2007, p. 7) resulta fundamental para el desarrollo de los niños y niñas.

La política educativa de alcance municipal permite una mayor integración con el barrio. La docente dice: Se realizaron gestiones como: completar el calendario de vacunación, jornadas de salud bucodental y revisión de la vista, que el municipio hasta se hacía cargo de los anteojos de los alumnos.”

Continuamos con la entrevista a la preceptora del Jardín Municipal n° 2 de Solano. La docente nos cuenta que hace 31 años es docente y que trabajó en diferentes instituciones educativas de gestión estatal. En relación al jardín municipal n° 2 de Solano, la preceptora cuenta: “La gestión municipal de Uds. salvó de la quiebra a ese jardín privado, el “Niño de Belén”, lo municipalizó (hoy es el jardín municipal N° 2 “Niño de Belén”), se hizo cargo de los sueldos de los docentes, hizo cargo de mantenimiento de ponerlo en funcionamiento.”

En lo que respecta a la proximidad del jardín con el barrio, la preceptora cuenta: “A nivel educativo, para mí, el inicial es uno de los niveles que mejor se puede comparar con un privado y no lo envidia nada, las docentes de Nivel Inicial trabajan mucho. Yo estuve en el Estado, estuve en privados y estoy en el municipal y en las tres gestiones las docentes trabajan mucho, mucho. En el municipal creo que se trabaja mejor, porque el sistema es más chiquito y se puede conducir mejor, hay menos ausentismo, es más personalizado, las asistencias de las docentes son continuos el jardín, los jardines son más chicos y es como más personal más personalizado el trato.”

Continúa explicando la función del jardín en zonas vulnerables: “El acompañamiento desde el jardín es la parte educativa y la parte social, con políticas públicas desde el jardín porque en este caso funciona como una pata del Estado, por ejemplo: cuando nosotros hacíamos en los programas de salud



bucodental. Sabíamos que las familias quizá no podían acercarse a un centro de salud, quizás no tengan esa posibilidad de acercarse, no llegan de otra forma que no sea por el jardín, lo mismo es cuando se hacen las campañas de vacunación, que me parece espectacular, pero a veces hacen de vacunación para los niños de cinco años y se debería llegar antes. La visita del oftalmólogo y otras políticas sociales son importantes y sin jardines los barrios humildes no llegan.”

En consonancia con este comentario, Cámara (2017) sostiene que los gobiernos locales asumen cada vez más una mayor temática. Además, continúa, poniendo énfasis en la proximidad del gobierno local con el territorio y el conocimiento detallado que tiene sobre el mismo. La proximidad es una característica que no tiene ningún otro nivel de gobierno (Cámara, 2017). Pensar en el abordaje de las políticas sociales, entendidas desde la identificación de las necesidades, supone el involucramiento de los tres niveles de gobierno (nacional, provincial y municipal). Ahora bien, numerosos estudios mencionan que, en las últimas décadas, esto se ha convertido en un reto para los gobiernos subnacionales que, “A través de diversos procesos de descentralización, han incrementado su participación tanto en la inversión como en la gestión de programas sociales (especialmente en las áreas de educación, salud y protección social).” (Maceira et ál, 2010, p. 9). La necesidad de descentralizar los servicios educativos en el nivel inicial es una necesidad considerada por varias de las entrevistadas, entre ellas, la preceptora del jardín municipal de Solano. Consistentemente con esto, alega: “Para mí, la educación inicial hay que descentralizarla y otorgar mayor responsabilidad al municipio, ya que los vecinos generalmente favorecidos, económicamente hablando, tienen un problema o tiene una falta de vacante, o cualquier problema, tienen mucha más posibilidad de reclamar, el municipio les queda más cerca, en todo sentido.”



8.5. Desde el rol político-pedagógico de dos funcionarias municipales

Las dos entrevistas que se presentan ahora son de funcionarias políticas que ocuparon dichos cargos durante la gestión de gobierno municipal estudiada. La primera entrevista presentada corresponde a una Lic. en educación que trabajaba en otro área del municipio y que solicitaba el pase debido a la incumbencia de su título universitario. Resulta relevante para analizar esta perspectiva que, en el caso de ex la directora general de jardines, el reconocimiento de su formación en lo que respecta a las tareas que debía llevar adelante fueron fundamentales puesto que sus responsabilidades podían estar respaldadas por su formación previa..

El caso de la Dra. Bressi es el caso de docentes concedoras del sistema educativo y con ganas de llevar adelante las transformaciones posibles de realizar y por el que ella bregaba en soledad durante muchos años de indiferencia de las autoridades, según comenta. Ella fue seleccionada para la entrevista porque era la funcionaria del área que más conocimiento y experiencia tenía dentro del sistema educativo provincial, tanto de gestión estatal como de gestión privada y aunque no era militante de ningún partido se arriesgó a licenciar su cargo de inspectora titular concursado para ser subsecretaria de educación. La Dra. Bressi fue la encargada de llevar adelante toda la documentación y gestión con respecto a la municipalización del primer jardín (el cual había cerrado) y reabrirlo bajo la órbita de la gestión local, también fue coautora de la ordenanza que regula todo el sistema que se analiza y que se encuentra a disposición en Anexo.

Las entrevistadas forman parte de los múltiples actores que intervienen en la decisión y también en la administración de la política pública, una parte central del engranaje de la gestión municipal, tal como refiere Estévez (2014) los hacedores de políticas públicas muchas veces definen los problemas que la gente aún no ha definido por si misma que los tiene.



8.5.a. La visión desde la Dirección General de Jardines Municipales.

El rol de directora general nos permite aportar una mirada sobre la construcción de los jardines municipales de Quilmes desde una perspectiva pedagógica, administrativa y política. En este sentido, Ana comenta: “Estos jardines que se crearon no existían en la órbita de Quilmes y al ser los primeros pudimos darle nuestra propia impronta”.

Con respecto a las características de los jardines de gestión municipal y el rol social que cumplían Ana comenta: “El jardín brindaba no solamente lo relativo a lo pedagógico sino también a cuestiones más ligadas a lo que eran las áreas de desarrollo social y salud. Continúa: “Eso nos permitía, por ejemplo, tener una nutricionista que los pesara al comienzo del ciclo lectivo y les haga un seguimiento, podíamos dar cuenta, si ese chico o esa chica estaba bien, digamos o recibiendo los nutrientes que se necesita.” En lo que respecta a una perspectiva más integral, Ana dice: “Atendíamos situaciones de violencia y dábamos parte a las diferentes áreas del gobierno para su intervención”. Estas cuestiones señaladas por la entrevistada podrían dar cuenta de las tareas que van más allá de lo pedagógico y que alcanzan directamente a las familias.

Siguiendo esta lógica, Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) sostienen que cada acción, decisión y cada política impone criterios de justicia. Por ejemplo, cuando se realizan las inscripciones y se tiene en cuenta el orden de llegada, podríamos pensar que estamos aplicando un criterio obvio de justicia. Pero la realidad es que se estaría condenando a los que carecen de información o no cuentan con una familia constituida que pueda ocuparse. En este caso, se está condenando a los que menos tienen, a las familias con menos información. Entonces, esta idea de inscribir por orden de llegada, que parece ser “justa”, puede derivar en que “este chico tenga su destino educativo condicionado y obstaculizado desde antes de empezar su escolarización.” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, p. 69)

En relación a la cercanía entre los jardines y la administración pública del municipio, Ana cuenta: “La comunicación entre la dirección general de jardines



municipales y las directoras de cada establecimiento era diaria.” En cuanto a los docentes, sostiene: “Los docentes perciban el incentivo docente (FONID) que hasta ese momento no le cobraban”. Con respecto a la perspectiva filosófica y pedagógica de los centros educativos estudiados y en relación a la posición que anunciamos en su momento sobre la educación como derecho humano fundamental, la entrevistada sostiene:

“A los chicos les enseñaban en los jardines desde ir a lavarse las manos antes de comer, cómo sentarse para comer, pero también conociendo que había casas en donde no existe una mesa, una silla, ni cubiertos.” Bajo esta perspectiva, Villaseñor Palma (2015) define a la “educabilidad, considerando que la pobreza no es sólo material, sino que existen otros factores, como los sociales, que determinan el éxito escolar. (Villaseñor Palma, 2015, p. 50). Es por esto que, desde esta posición, se considera importante aumentar los niveles de inclusión. La concepción que siempre tuvimos en la gestión fue que a los niños y niñas de zonas más vulnerables debíamos brindarle la mejor educación, Ana cuenta que: “Durante el último acto de egresados de los jardines, todos los chicos cantan una canción en inglés”.

8.5.b. Los aportes desde la perspectiva de la ex Subsecretaria de Educación de Quilmes

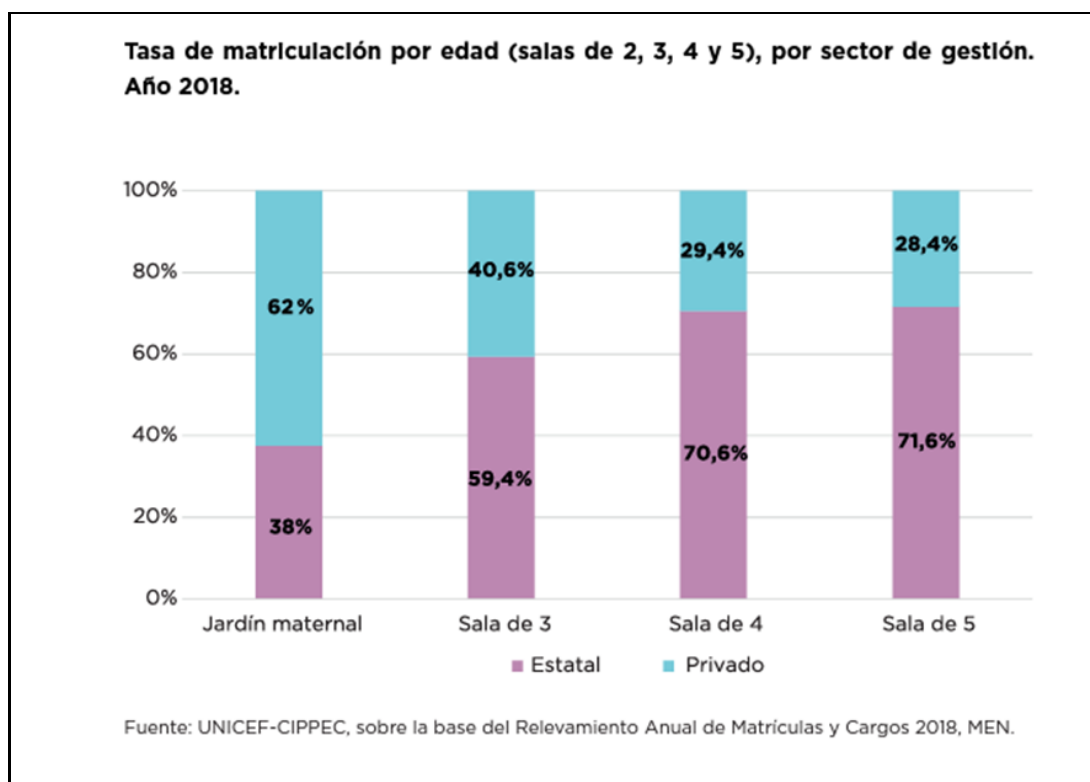
La Dra. Mónica Bressi fue subsecretaria de Educación en la gestión que se está investigando (2015 el 2019) y tiene una vasta trayectoria en el sistema educativo, tanto de gestión estatal como de gestión privada, es docente e inspectora del nivel secundario.

La entrevistada comienza relatando su convocatoria demostrando que en muchos casos una política pública puede comenzar antes que figure en la construcción de la agenda:

“El profesor Ariel Domene, organizó una reunión con varios especialistas en educación quilmeños, donde nos reunimos varias veces para analizar

la situación educativa del distrito. Yo ya era Inspectora titular habiendo ganado el primer concurso que se hizo en la provincia de Buenos Aires de inspectores titulares de secundaria. Ariel enseguida empezó a contar su idea de crear el sistema de jardines municipales, una idea que realmente era atrayente por la necesidad de matrícula que había en el distrito.”

Tal como mencionan Cardini, Guevara y Steinberg (2021) en el informe de CIPPEC, “la educación inicial es el nivel educativo con menor participación del sector estatal de todo el sistema.” (Cardini, Guevara y Steinberg, 2021, p. 57). A continuación, se adjunta gráfico de UNICEF-CIPPEC que permite observar esta tendencia.



Bressi comenta con énfasis la necesidad de pensar una acción, en este caso, de pensar la política: “El primer desafío fue reactivar un jardincito que había cerrado, hoy es el San Ambrosio, pues no lo podían sostener. Era diciembre, era muy reciente, y la idea era abrir el jardín en marzo y tenía que funcionar como el primer Jardín Municipal de Quilmes”. La entrevistada amplía este análisis: “Había que encontrar la forma de documentar la creación, de encontrar la



operatividad para que se pudiera llevar adelante, que fuera sostenible en el tiempo.”

“Los Jardines eran municipales y tenían que entrar en la normativa de la Ley de Educación provincial bajo la supervisión de la Dirección de Educación de Gestión Privada de la Provincia de Buenos Aires (DIEGEP)”, continúa la Dra. Bressi. Estévez (2014) menciona que las políticas públicas son vistas como políticas cuando implican luchas entre individuos y grupos políticos. La entrevistada cuenta: “Recibíamos muchas críticas, sobre todo aquello que no eran del partido gobernante, que trataban de encontrarnos algunas fallas para sacar rédito político”. En este sentido, resulta importante destacar el involucramiento de la sociedad civil y de los diferentes espacios políticos de forma de garantizar una continuidad en el tiempo cuando se votó la ordenanza que reluga los jardines municipales. La entrevistada (ex subsecretaria) cuenta:

“Presentamos un proyecto de ordenanza que tuvo muchas idas y venidas, se opusieron algunos concejales de nuestro bloque, algunos concejales del Frente para la Victoria (FPV) hasta que después de algunas modificaciones y varias reuniones con la Comisión de Educación del Honorable Concejo Deliberante (HCD) se terminó aprobando por unanimidad, es decir por los 24 concejales de Quilmes.”

Esto es crucial para comprender la importancia de lo que implica la sanción de la ordenanza puesto que le otorga continuidad a la política más allá de las gestiones que le sucedan y se convierta en una política de Estado.

“Hoy con la Ordenanza nuestros jardines generan antigüedad y las chicas cobran la antigüedad, creo que eso fue maravilloso las maestras no lo podían creer cobrar exactamente el mismo salario que cualquier maestra de provincia, tener el mismo horario porque entonces al docente le permitía trabajar en un jardín municipal y en uno de la provincia generar antigüedad. También organizamos los concursos para la ocupación de los cargos con la ayuda de la Secretaria de Asuntos Docentes (SAD) y además le incorporamos requisitos de vinculación territorial ya que no era lo mismo presentar un proyecto pedagógico para La Florida que para Casa del Niño”.



Este fragmente traído aquí, denota la relevancia que tiene la sanción de una normativa que otorgue continuidad en el tiempo. Ya hemos hecho referencia a los nuevos roles que la sociedad demanda de los municipios y en cuanto a lo que considera de la descentralización de la educación, en este caso con un municipio educador, Bressi mencionaba: “La descentralización debería ser optativa y cada municipio decidir si quiere gestionar o dejarle la gestión a la provincia”. “Los jardines deben cumplir con la demanda social y sobre todo brindar el acceso educación inicial a las personas con más dificultades sociales. La entrevistada continúa: “El Estado tiene que garantizar, con el acompañamiento de las nutricionistas, también para que los niños coman variado, es decir todo esto lo armamos según requerimientos de la OMS.” En la misma línea amplía: “La alimentación de los niños merece un capítulo aparte, porque en esta sociedad donde todos tenemos que ser iguales. Un niño que no come no aprende, es un derecho que el Estado tiene que garantizar. En las entrevistas se pudo ver reflejado una gran relevancia en el tema de la alimentación y la importancia que es para las familias.

Acuña (2015) en esta línea describe que “la nutrición en los primeros años de vida es determinante en el desarrollo y la salud futura de una persona”. (Acuña, 2015, p. 20). Según una Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA) que arroja datos sobre el porcentaje de niños entre 2 y 5 años que desayunan, sólo el 22% lo hace de manera adecuada (ODSA, 2015c). “La omisión o baja calidad del desayuno, sabemos, tiene efectos perjudiciales en la capacidad cognitiva, la predisposición al aprendizaje y al rendimiento físico”. (Acuña, 2015, p. 20).

“Los recursos salían del Fondo de Financiamiento Educativo”. La entrevistada recuerda con esta frase cual era nuestra principal respuesta a la recurrente pregunta de con qué recursos se llevaba a cabo. En la etapa de decisión de una política pública es necesario para que pueda llevarse a cabo el financiamiento de la misma, por lo tanto, es preciso mencionar cual era la fuente de financiamiento de una política que tenía grandes erogaciones como puede ser la construcción de edificios y la educación y cuidado de 1037 niñas y niños. La



Dra. Bressi comenta: “Teníamos un idealismo pujante, se incluyeron en todos los jardines 2 lenguajes artísticos (plástica y música), también inglés, lo pudimos realiza. En mi opinión, promovimos derechos culturales para los sectores vulnerables”

Esto significa, en términos de Cetrángolo y Curcio (2017), que el gobierno cuando transfiere los fondos lo hace con un marcado interés en definir la utilización de esos recursos en alguna de las funciones educativas que cumplen con alguna preferencia explícita de su propia política educativa. (Cetrángolo y Curcio, 2017, p. 47).

8.5.c. La importancia de la administración pública en una política educativa. La experiencia de una empleada de planta permanente.

Vamos a presentar la entrevista con Paola, ella representa lo que llamamos “burocracia municipal” y son los actores que hacen girar la rueda del Estado municipal y son pocas veces escuchados. “Funcionábamos como intermediarios entre los jardines municipales y el resto de las áreas del municipio.”

“Manejábamos todo lo relacionado con el área de personal: altas, bajas, y suplencias de docentes o directivos”. Desde el momento que se incorporaron labores relacionadas a la gestión educativa, la profesionalización de la burocracia municipal y el vínculo entre los empleados y los funcionarios fueron un factor determinante en la gestión analizada. Un punto muy importante que destaca la entrevistada es que desde su área de trabajo se gestionaba todo lo relacionado a la alimentación de los jardines municipales. En este sentido relata: “Algunos jardines tenían desayuno y merienda y en otros tenían también almuerzo. Todos los pedidos los hacíamos nosotras. La nutricionista que visitaba los jardines, armaba qué alimentos tenían que estar si o si, carne, lácteos, frutas y verduras, cantidades por matrícula, etc.” Continúa detallado cómo era el procedimiento burocrático:



“La nutricionista nos enviaba el listado de mercadería por jardín. Nosotras teníamos que armar el pedido para todos los jardines, pedir presupuestos a los proveedores y enviar todo al despacho, que era la oficina de la secretaria que gestionaba todo. Ellos daban el ok y después les llegaba la mercadería a los jardines directamente. Esto hay que decirlo, cuando hay voluntad de querer hacer, las cosas se pueden hacer bien sin que se tenga que esperar tanto por un expediente. Acá hablamos de chicos chiquitos que encima tienen muchas necesidades. No pueden esperar.”

La entrevista con Paola, trabajadora del área administrativa de la municipalidad, permite abrir una reflexión profunda sobre el lugar que ocupa la burocracia estatal en la construcción y sostenimiento de las políticas públicas (en este caso) de educación inicial. En su relato, emerge con claridad la figura de una "burocracia intermedia", muchas veces invisibilizada en los análisis educativos, pero que desempeña un rol fundamental en la implementación de decisiones político-educativas. Paola no es formuladora de políticas ni docente en terreno, pero articula con ambos mundos: conecta los jardines con las áreas municipales y garantiza que lo decidido políticamente se traduzca en acciones efectivas. Su testimonio pone de relieve que sin esta capa de gestión intermedia, los derechos que promueven las políticas públicas pueden quedar en el plano declarativo.

El relato también evidencia un proceso de profesionalización de esta burocracia. No se trata simplemente de una administración de papeles o trámites, sino de una gestión que requiere comprensión del entramado institucional, conocimiento del funcionamiento de los jardines, y sensibilidad frente a las urgencias del contexto. Cuando Paola afirma que “funcionábamos como intermediarios” y que se ocupaban de aspectos clave como suplencias y alimentación, está revelando una complejidad que desmiente cualquier visión reduccionista que podría haber de la gestión estatal. Esta profesionalización, muchas veces silenciada, da cuenta de una política que entiende que no hay educación sin una gestión sólida, ética y comprometida en todos los niveles del Estado.



Uno de los aspectos más significativos del testimonio es la centralidad que adquiere la alimentación escolar. Lejos de tratarse de un simple servicio logístico, la alimentación aparece aquí como un componente integral del derecho a la educación. La coordinación con nutricionistas, el cálculo de raciones por matrícula y la priorización de alimentos frescos reflejan una concepción de la infancia como sujeto de derecho. Cabe mencionar lo que sostenían las familias y las docentes en relación a la alimentación, ya que muchas familias de escasos recursos elegían los jardines municipales porque contaban con comedor. Además, la frase de Paola —“esto hay que decirlo, cuando hay voluntad de querer hacer, las cosas se pueden hacer bien sin que se tenga que esperar tanto por un expediente”— plantea una crítica contundente a los tiempos burocráticos que muchas veces chocan con las necesidades urgentes de los sectores más vulnerables. En este punto, su testimonio evidencia la tensión entre la lógica administrativa y la urgencia social, y nos recuerda que, en el campo educativo, especialmente en la primera infancia, los tiempos del Estado deben acompañarse con los tiempos vitales de los sujetos.

Asimismo, la entrevista permite problematizar el rol del municipio como actor político y educativo. La gestión de recursos humanos y materiales, la organización de servicios básicos, y la articulación con otros sectores del gobierno local indican que no estamos frente a una simple descentralización operativa, sino ante un proceso en el cual el Estado local asume responsabilidades concretas sobre la educación como política pública integral. En este sentido, la acción municipal no es sólo administrativa, sino también política: se trata de intervenir en las condiciones de vida de las infancias desde una mirada situada, territorial y comprometida con la equidad.

Paola pone en palabras una ética del trabajo estatal que merece ser valorada: una voluntad de hacer, de resolver, de atender, aun en medio de las restricciones estructurales que atraviesan a muchos gobiernos locales. Su relato interpela a repensar la burocracia no como un obstáculo, sino como una condición necesaria



para la concreción del derecho a la educación en los márgenes del sistema. En este marco, la educación inicial no puede analizarse sin considerar las redes institucionales, las gestiones silenciosas y las decisiones cotidianas que, como las de Paola, hacen posible que el jardín sea una realidad y no solo una política escrita.

En lo que respecta a este punto, es interesante traer el trabajo de Michael Lipsky (1980), conocido por su trabajo sobre los "street-level bureaucrats", es decir, los funcionarios de nivel operativo que interactúan directamente con el público y tienen un impacto significativo en la implementación de las políticas públicas.

8.6 El rol de los sindicatos. La perspectiva de la secretaria general de SOEME

Al peso específico de las asociaciones gremiales docentes y las conquistas del Estatuto del Docente Bonaerense hay que sumarle el núcleo distrital de decisiones políticas educativas. En este caso, la entrevistada formaba parte de la mesa de trabajo de la UEGD (Unidad Educativa de Gestión Distrital) con la composición y atribuciones conferidas en la Res. 2018-2016 que autoriza a cada distrito de la Provincia de Buenos Aires la constitución de una Unidad Educativa de Gestión Distrital, integrada por:

1. El/La Inspector/a Jefe Distrital.
2. Un (1) representante Distrital dependiente de la Dirección Provincial de Infraestructura Escolar.
3. El/La Secretario/a de Asuntos Docentes
4. El/La Presidente/a del Tribunal de Clasificación Descentralizado correspondiente o a quien designe en su representación.
5. Dos (2) Consejeros Escolares, uno (1) por la Mayoría y uno (1) por la primera minoría con representación política en el cuerpo de Consejeros.
6. Un (1) representante del Municipio.



7. Un (1) representante de la Secretaria de empleo o equivalente del Municipio.
8. Un (1) Representante de la Cámara de Comercio.
9. Un (1) Representante de la Asociación Agraria, si correspondiese.
10. Un (1) representante de la Federación de Cooperadoras local, en caso de existir.
11. Un (1) representante de las Asociaciones Civiles vinculadas a temas educativos.
12. Un (1) representante de las Asociaciones Civiles vinculadas a temas de discapacidad. Un (1) representante del COPRET.
13. Un (1) representante de las escuelas privadas del distrito.
14. Un (1) representante del Servicio Local de Protección de los Derechos del Niño.
15. Un (1) representante de cada gremio docente y/o un (1) representante por cada gremio del personal auxiliar o administrativo, con personería gremial, según la legislación vigente.

La Jefatura Distrital, responsable de las convocatorias y de la coordinación de las reuniones de la UEGD, debe incluir, además entre los miembros que concurren por la Dirección General de Cultura y Educación, a Inspectores de Enseñanza y/o especialistas en el marco de los temas específicos a tratar y deben contar con las 2/3 partes de los miembros para poder realizar las reuniones. Las mismas son públicas.

Las funciones de esta mesa de trabajo son propiciar y participar en todas aquellas acciones que detecten los problemas referidos al planeamiento estratégico distrital en el ámbito educativo. Además, deben proponer alternativas de solución tendientes a resolver localmente las situaciones que allí se plantean.

En cuanto a la siguiente entrevista, resulta interesante destacar que pertenece al gremio de los auxiliares y docentes de la educación y que en el período estudiado se desempeñaba como secretaria general. La entrevistada comenta:



“Ingresé en el año 1998 en la escuela media 5 de Ezpeleta como auxiliar. Estoy afiliada al SOEME desde ese año desde el inicio y comencé a participar en lo que tiene que ver la actividad gremial como delegada”. Continúa: “En el caso particular del SOEME representamos a los compañeros de la Ley 10.430 que pueden llegar a ser auxiliares, docentes, administrativos y también abarcamos la gente que trabaja en los hogares de minoridad”. La entrevistada continúa:

“La verdad que yo lo conocía en el contexto de educación, participamos de las reuniones de UEGD, que es un lugar de encuentro donde van todas las partes y se trata la problemática de todas las escuelas del distrito. En las reuniones de nota y obviamente UEGD estaban ellos y obviamente todos los gremios vamos planteando todas las problemáticas que nos van trasladando los compañeros y le vamos buscando, entre todos, una solución para hacerlo un lugar acogedor, pero también seguro tanto para los chicos como para el trabajador.”

En este sentido, la entrevistada destaca que, en el período estudiado, los diferentes actores del sistema educativo se reunían para tratar cuáles eran las necesidades del distrito. Así, entre todos, se decidían cuáles eran las prioridades teniendo en cuenta el relevamiento de las diferentes partes. Con respecto a a función del gremio, la entrevistada sostiene: “Desde el sindicato, siempre intentamos de capacitar a los auxiliares, somos las primeras personas que un papá o una mamá ve cuando deja a sus hijos en la escuela, porque es el auxiliar el que le abre la puerta, así que la función y el rol es más que importante.” Ahora bien, en cuanto a la infraestructura escolar, la entrevistada menciona: “La realización de obras edilicias, de construcción de aulas y edificios para el nivel inicial, en particular fue destacable, también, el cambio en los hábitos alimenticios, fue destacable”.

En lo relativo a la cercanía entre el municipio y las necesidad de dar respuesta frente a la falta de vacantes, la entrevistada sostiene: “La proximidad del municipio es fundamental para resolver problemas urgentes.” En línea con esto, “El Estado municipal tiene una tarea de envergadura en esta materia como garante indelegable de todos los derechos para todos los niños y todas las



niñas.” (Quesada, 2021, p. 7). Siguiendo esta lógica, la entrevistada de SOEME dice:

“La verdad que si yo tengo que decir la intervención de los municipios en la educación desde mi punto de vista es más que importante porque el municipio es el primer organismo que está al tanto, creo que nadie, como un intendente o alguien que camina el distrito que conoce, nadie conoce más que las problemáticas del municipio que alguien que conoce Quilmes que es vecino de Quilmes en este caso (sic).”

Resulta importante, desde esta perspectiva y para mayor comprensión, la inclusión de un representante gremial. En línea con esta postura, se destaca el artículo de Marshall y Perelman (2008) donde estudia la evolución de la negociación colectiva en Argentina, resaltando la importancia de los sindicatos en el proceso de diálogo social y la formulación de políticas laborales. La entrevistada tiene una extensa trayectoria en el sistema educativo y da cuenta de las necesidades que presenta el distrito de Quilmes, por ejemplo, en materia edilicia. En línea con esto, comenta: “Para mí, hay que pensar las soluciones desde abajo hacia arriba. O sea, nosotros conocemos la realidad. El municipio está cerca.” Es interesante lo que plantea la entrevistada ya que puede poner en evidencia la necesidad referida en la mayoría de los entrevistados, esto es, la cercanía del municipio para atender las demandas.

La entrevista con la representante sindical de SOEME nos permite adentrarnos en una dimensión, quizá, poco explorada pero fundamental del sistema educativo: la de los trabajadores auxiliares y su organización colectiva. Su afirmación de que “somos las primeras personas que un papá o una mamá ve cuando deja a sus hijos en la escuela” es, en este sentido, reveladora: pone en valor el trabajo cotidiano de cuidado y atención como parte esencial del derecho a la educación.

La entrevistada destaca la participación del municipio en materia educativa. Sostiene que “nadie conoce más las problemáticas del municipio que alguien que es vecino de Quilmes”, lo cual se inscribe en una concepción del Estado



local como garante próximo de derechos. Desde esta lógica, el municipio aparece como el primer eslabón de intervención ante la falta de vacantes, las condiciones edilicias o las necesidades alimentarias de las infancias. La cercanía territorial, el conocimiento de las particularidades del distrito y la capacidad de respuesta rápida son cualidades que se valoran especialmente en contextos de desigualdad estructural.

La entrevistada también señala logros concretos que fueron reconocidos por las comunidades escolares, como las obras edilicias y las mejoras en la calidad alimentaria de las escuelas. Estos avances no son menores si se los interpreta desde una política de justicia educativa: infraestructura adecuada y alimentación saludable no son servicios complementarios, sino condiciones indispensables para ejercer el derecho a una educación digna. En este sentido, el reconocimiento que hace de estas acciones habla de una visión de lo educativo como política pública integral, donde lo pedagógico, lo social y lo comunitario se articulan.



9. Conclusiones.

A partir de lo expuesto, de la descripción del contexto y del análisis realizado desde una mirada holística y la interpretación del análisis del corpus de los datos recolectados —especialmente en relación con las diversas perspectivas de los actores de la política pública educativa municipal de nivel inicial—, se reconocen núcleos valorativos compartidos que legitiman la intervención del Estado local como una estrategia pertinente para ampliar las oportunidades educativas de niñas y niños en situación de vulnerabilidad en el municipio de Quilmes. Estos hallazgos permiten, por un lado, afirmar la relevancia de las acciones desarrolladas y, por otro, convocan a profundizar el debate y la búsqueda de nuevas vías que aseguren la inclusión de la primera infancia como una prioridad en las agendas políticas municipales. Esta política pública de alcance municipal que tiene como marco normativo (además de la Ley de Educación provincial 13.688) una ordenanza municipal que regula el proceso de toda la política educativa rescatada por los diferentes actores.

El análisis de los temas que surgieron como fundamentales en la puesta en marcha de una política educativa municipal, concretamente, los seis jardines municipales de Quilmes y su contexto, basado en entrevistas con familias, docentes, directivos, funcionarios municipales y representantes gremiales, trae revelado la importancia del municipio en la provisión de educación inicial, abordando los desafíos y subrayando las ventajas de la educación desde la primera infancia. Las conclusiones aquí presentadas están respaldadas por la literatura especializada en políticas públicas, gestión municipal, y educación infantil.

En resumen, a partir de la bibliografía analizada en el presente trabajo, las normativas vigentes seleccionadas, las entrevistas realizadas y la construcción de la agenda pública municipal podemos, desde la perspectiva de los entrevistados, dar cuenta de tres puntos centrales:



1. La formulación de políticas.

La falta de vacantes en los jardines maternos y de infantes es un problema significativo. Las entrevistas corroboran esta situación, “Georgina” (directora del jardín municipal n° 1) mencionó que la demanda excede en gran medida nuestra capacidad, lo que deja a muchos niños sin la oportunidad de acceder a la educación inicial. Esta observación coincide con lo expresado por Redondo (2012), que señala la necesidad urgente de “abordar las brechas en la infraestructura educativa para garantizar el acceso universal” (Redondo, 2012, p. 132).

2. La implementación de políticas.

Como surge de las entrevistas, la participación activa del municipio, junto con una coordinación eficaz con otros niveles del Estado y el involucramiento de la comunidad, han sido factores determinantes en la construcción de la política pública analizada. No obstante, para asegurar un acceso equitativo y fortalecer aún más la oferta educativa, como la implementación de la jornada extendida solicitada por la inspectora jefa distrital, se requiere una inversión sostenida en infraestructura y en la capacitación continua del cuerpo docente. En este sentido, Tenti Fanfani (2006), sostiene “es imperativo expandir la infraestructura educativa para enfrentar la desigualdad en el acceso a la educación inicial” (Tenti Fanfani, 2006, p. 145).

3. La gestión de las políticas

En la entrevista, una de las funcionarias municipales reafirmó: “La gestión local permite una respuesta más rápida y adecuada a las necesidades de cada barrio, especialmente en zonas vulnerables”. Según Parsons (1995), “Las políticas públicas son las acciones deliberadas de un gobierno que se dirigen a resolver problemas públicos específicos” (Parsons, 1995, p. 46), lo que se alinea con la capacidad analizada del municipio para responder directamente a las necesidades educativas locales. Tauber (2019) señala que “Los municipios, por



su cercanía a la comunidad, están en una posición privilegiada para implementar políticas educativas adaptadas a las realidades locales" (Tauber, 2019, p. 22). Steinberg (2017) también señala que "la efectividad de la gestión municipal depende de la capacidad para coordinar acciones con diversos actores sociales y gubernamentales" (Steinberg, 2017, p. 88).

La representante gremial del SOEME manifiesta la importancia de la voluntad y vocación de las partes involucradas en resolver problemas públicos y coordinación entre diferentes niveles de gobierno, y la búsqueda de consensos entre los diferentes actores y sectores de la política local, resulta crucial para la existencia y el funcionamiento de los jardines municipales. Tedesco (2017) resalta la importancia de esta colaboración: "La coordinación intersectorial en la gestión de la educación inicial maximiza los recursos y mejora la implementación de políticas, beneficiando a la comunidad en su conjunto" (Tedesco, 2017, p. 102). "Vilma" (representante gremial de SOEME) señaló: "La colaboración entre el municipio, los sindicatos y las organizaciones comunitarias ha sido clave para implementar programas educativos que realmente hacen la diferencia."

La participación de las familias y la comunidad en el acompañamiento a la gestión de los jardines municipales de Quilmes ha sido un componente clave, favoreciendo el fortalecimiento de los procesos educativos y consolidando el vínculo entre la escuela y su entorno social. Uno de los padres de familia entrevistados reflejó esta visión: "Ser parte de las decisiones del jardín y participar en las actividades nos da una mayor confianza y nos permite contribuir activamente al bienestar de nuestros hijos."

UNICEF (2018) afirma que "la colaboración intersectorial es esencial para maximizar el impacto de las políticas educativas locales y abordar de manera integral las necesidades de la infancia" (UNICEF, 2018, p. 45). La participación de las familias, la comunicación precisa y la información fidedigna de los actos de gobierno constituyeron un perfil de la gestión de los jardines municipales de Quilmes. Kaufmann y Fairstein (2019) destacan que "la participación activa de la



comunidad en la gestión educativa fomenta la confianza y mejora la calidad de los servicios” (Kaufmann y Fairstein, 2019, p. 79).

A partir de la valoración que los actores entrevistados hacen sobre la política aquí analizada, se podría confirmar que el Estado municipal puede contribuir significativamente a reducir la desigualdad educativa, creando nuevas oportunidades para los niños y niñas que no nacieron en hogares con privilegios. Como señala Redondo (2012), “La democratización del derecho a la educación de los más pequeños desde los inicios es una cuestión de principios.” (Redondo, 2012, p. 14).

El derecho a la educación desde la primera infancia es crucial para el desarrollo equitativo. Hanna Arendt (2005) argumenta que “La educación de los más jóvenes es esencial para la formación de ciudadanos responsables y conscientes de sus derechos y deberes.” (Arendt, 2005, p. 65). Chiara y Di Virgilio (2016) agregan que “Las oportunidades educativas en la primera infancia son cruciales para la igualdad de oportunidades a lo largo de la vida.” (Chiara y Di Virgilio, p. 103).

Dubet (2002) plantea que “La verdadera equidad educativa radica en la capacidad de ofrecer a todos los niños las mismas oportunidades de éxito, superando las barreras de origen” (Dubet, 2002, p. 101). Myers (1995) sostiene que “Las políticas educativas deben centrarse en reducir las desigualdades desde la primera infancia, dado que los primeros años son cruciales para el desarrollo de habilidades y competencias básicas” (Myers, 1995, p. 89).

Como menciona Redondo (2012), “La cobertura insuficiente de vacantes en los jardines de infantes estatales refleja una brecha crítica en la infraestructura educativa que debe ser abordada con urgencia para garantizar el derecho a la educación” (Redondo, 2012, p. 132).

Tedesco (2017) enfatiza “la necesidad de fortalecer las agencias públicas locales, particularmente los municipios, por su cercanía con las demandas y necesidades de la población y por las potencialidades que ofrecen para establecer estrategias intersectoriales” (Tedesco, 2017, p. 6). En las entrevistas,



se puede dar cuenta de la necesidad de atender la demanda de vacantes en el nivel inicial y la cercanía del municipio como primer órgano de gobierno con las facultades de poder responder a esa demanda.

Como destaca Malajovich (2016), "La proximidad del gobierno municipal a la comunidad le otorga una capacidad única para responder a las demandas específicas de la educación inicial, algo que muchas veces supera las capacidades de los niveles provinciales o nacionales" (Malajovich, 2016, p. 45).

Del análisis de las entrevistas, se ha vislumbrado una perspectiva filosófica-política la cual se sostiene en el enfoque de este trabajo, que podría referenciarse con las postulaciones de Dubet (2002) quien plantea que "La verdadera equidad educativa radica en la capacidad de ofrecer a todos los niños las mismas oportunidades de éxito, superando las barreras de origen" (Dubet, 2002, p. 101). Manes (2014) argumenta que "La educación temprana es fundamental para el desarrollo del potencial cognitivo y emocional de los niños, y su acceso debe ser garantizado como un derecho humano básico" (Manes, 2014, p. 128)

Finalmente, los entrevistados en concordancia con la perspectiva de Redondo (2012) ponen de manifiesto una urgencia que requiere acción inmediata por parte de los responsables de la formulación de políticas. Al fortalecer la infraestructura educativa y garantizar el acceso universal a la educación temprana, se estaría dando un paso crucial hacia la equidad y el desarrollo sostenible de la sociedad. A partir de las entrevistas realizadas, se pudo dar cuenta que los gobiernos locales, concretamente el caso estudiado aquí (Quilmes), pueden construir una política educativa municipal. Según la valoración hecha por los entrevistados, esta política pública no sólo pudo abordar la problemática de una cobertura insuficiente, como menciona la jefa distrital, sino que también pudo establecer criterios para pensar una política de desarrollo integral de los niños y niñas, por ejemplo, lo relativo a la alimentación que surgió del trabajo de entrevistas



realizado, el calendario de vacunación, la atención en todo lo relativo a la salud, tanto como la incorporación de inglés, entre otras aristas del plan educativo.

Parafraseando a Majone (1989), toda política pública para convertirse en política de Estado debe estar dispuesta a abrirse a la comunidad política y civil, a dar explicaciones, a debatir, a aprender y a corregir.



10. Bibliografía

Acuña, M. (2015). *Diagnóstico de la primera infancia en la Argentina*. CIPPEC. Programa de Educación. Programa de Protección Social. Área de Desarrollo Social.

Aguilar Villanueva, L. (1992). *El estudio de las políticas públicas*. UNQ. http://orga.blog.unq.edu.ar/wpntent/uploads/sites/28/2014/03/Aguilar_Villanueva_Estudio-de-las-PP.pdf

Arendt, H. (2003). *La crisis de la Educación*. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/953-2019-07-04-La%20crisis%20de%20la%20educacion.pdf>

Banco Interamericano de Desarrollo. (2015). *Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas* (S. Berlinski & N. Schady, Eds.).

Becker, H. S. (1998). *Tricks of the trade: How you think about your research while you're doing it*. The University of Chicago Press. https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/413825/mod_resource/content/1/Howard%20Saul%20Becker%20Tricks%20of%20the%20Trade%20How%20to%20Think%20about%20Your%20Research%20While%20Youre%20Doing%20It.pdf

Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar*, 3(2), 42-69. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5555>



Bourdieu, P., et al. (2002). *El oficio del sociólogo*.

http://www.opedu.eu/media/El_oficio_de_sociologo_Bourdieu_Passeron.pdf

Borzese, D., Costas, P., & Wanger, E. (2012). *La educación social en Argentina ante el desafío de la justicia educativa*. Universidad Pedagógica Nacional.

Bruner, J. (1998). *La teoría del desarrollo como cultura*.

<file:///C:/Users/anagn/Downloads/Psico%20D%20Bruner,%20capitulo%20X,%20la%20teoria%20del%20desarrollo%20como%20cultura.pdf>

Bruner, J. (2023). *Desarrollo Cognitivo y Educación*.

<https://tavapy.gov.py/biblioteca/wp-content/uploads/2023/02/BrunerJ-Desarrollo-cognitivo-y-educacion.pdf>

Cardini, A., Guevara, J., & Steinberg, C. (2021). *Mapa de la educación inicial en Argentina: Puntos de partida de una agenda de equidad para la primera infancia*. UNICEF-CIPPEC. https://www.cippeec.org/wp-content/uploads/2020/10/LIBRO-FINAL_WEB.pdf

Cámara, S. (2017). *La intervención de los municipios en la educación pública para la primera infancia: El caso de los jardines municipales en los barrios populares de la ciudad de Santa Fe*. Universidad Nacional del Litoral.

Centrángulo, O., & Curcio, J. (2017). *Financiamiento y gasto educativo en América Latina*. Macroeconomía del desarrollo. CEPAL. Ministerios de Asuntos Exteriores de Noruega.



Cicourel, A. (1982). *El método y la medida en sociología* (E. Fuente Herrero, Trad.). Editora Nacional.

<file:///C:/Users/anagn/Downloads/cicourel-el-metodo-y-la-medida-en-sociologia.pdf>

Conferencia Iberoamericana de Educación. Declaración de La Habana IX. *Revista Iberoamericana De Educación*, 20, 229-237.

<https://doi.org/10.35362/rie2001050>

Chiara, M., & Di Virgilio, M. (2005). *Gestión social y municipios: De los escritorios del Banco Mundial a los barrios del Gran Buenos Aires*.

Prometeo Libros. <https://repositorio.ungs.edu.ar/handle/UNGS/846>

Declaración de Morelia. (2006). *Educación infantil temprana desafíos del tercer milenio*. Asociación Mundial de Educadores Infantiles.

https://nanopdf.com/download/educacion-infantil-temprana-desafios-del-tercer-milenio-declaracion_pdf

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Siglo XXI.

Estévez, A. (2014). El modelo secuencial de políticas públicas. 30 años más tarde. *ResearchGate*, 12.

https://www.researchgate.net/publication/242761946_El_modelo_secuencial_de_politicas_publicas_treinta_a_nos_mas_tarde

Fairstein, G., & Mayol Lassalle, M. (2022). *Educación y cuidado en la primera infancia*. Paidós.

Gamboa, L., & Krüger, N. (2016). ¿Existen diferencias en América Latina en el aporte de la educación preescolar al logro educativo futuro?: PISA



2009-2012. CEPAL, (118), 85-100.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40031/REV118_Gamboa.pdf

Guber, R (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.

Hamersley, M. (1989). *The dilemma of qualitative method*.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-62762015000200001

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.

Jones, C. O. (1970). *An introduction to the study of public policy*. Duxbury Press.

Karolinski, M. (2020). *Políticas educativas para la oficialización de los jardines comunitarios en la provincia de Buenos Aires: Avances, tensiones e interrogantes de un proceso en construcción* [Ponencia presentada]. III Jornadas Nacional y I Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Temas de Educación, CABA

Krauth, D., & Bollasina, L. (2007). *El jardín maternal y el jardín de infantes: La relación con pares y la socialización recíproca*. UBA.

file:///C:/Users/anagn/Downloads/jardin_maternal.pdf

Lipsky, M. (1980). *Burocracias de calle: Dilemas del individuo en el servicio público*.



https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=cs_djgS5v-UC&oi=fnd&pg=PR3&dq=lipsky+1980&ots=mMkZEgEH95&sig=jOF_iJ_Y-oVgzHAVoIFXfsSTJsU#v=onepage&q=lipsky%201980&f=false

Maceira, D., Olaviaga, S., Fernández Arroyo, N., & Boix, M. V. (2010). *El papel de los municipios en la inversión pública social en infancia y adolescencia: Resultados de una encuesta nacional a municipios argentinos*. Fundación CIPPEC y UNICEF.

Majone, G. (1997). Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Malajovich, A. (2016). El jardín de infantes y sus desafíos en la Argentina del siglo XXI. En V. Kaufmann (Comp.), *Primera infancia: Panorama y desafíos para una mejor educación* (pp. XX-XX). Grupo Editor Aique.

Manes, F. (2014). *Usar el cerebro*. Editorial Planeta.

Manzoni, G. (2006). *El gobierno de Domingo Mercante en Buenos Aires (1946-1952): Un caso de peronismo provincial* (Tomo V). Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Patrimonio Cultural, Archivo Histórico: "Dr. Ricardo Levene".

https://www.academia.edu/89348184/Manzoni_Ley_Simini

Mattioli, M. (2019). *Análisis comparativo de la primera infancia*. UNESCO.

<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/actividades/2019->



[08/Mattioli%20%282019%29%20An%C3%A1lisis%20Comparativo%20de%20Pol%C3%ADticas%20de%20Primera%20Infancia.pdf](#)

Mayol Lassalle, M., & Fairstein, G. (2022). *Educación y cuidado para la primera infancia: Pedagogía desde el jardín maternal*. Paidós.

Marshall, A., & Perelman, L. (2008). Estrategias sindicales de afiliación en Argentina. *Desarrollo Económico*, 48(189), 3-30.

<https://www.jstor.org/stable/27667823>

Ministerio de Educación de la Nación. (2022). *Evaluación e información educativa*. <https://data.educacion.gob.ar/nivel/inicial-comun>

Muñoz Moreno, J. (2013). *Herramientas para la mejora de las organizaciones educativas y su relación con el entorno*. Perspectiva Educativa.

https://www.researchgate.net/publication/270647899_Herramientas_para_la_mejora_de_las_organizaciones_educativas_y_su_relacion_con_el_entorno

Myers, R. (1995). *La educación preescolar en América Latina: El estado de la práctica*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

[file:///C:/Users/anagn/Downloads/Programa de Promocion de la Reforma Educ.pdf](file:///C:/Users/anagn/Downloads/Programa_de_Promocion_de_la_Reforma_Educ.pdf)

OEA. (2007). Compromiso hemisférico por la primera infancia. V REUNIÓN DE MINISTROS DE EDUCACIÓN OEA/Ser.K/V 15 y 16 de noviembre de 2007 CIDI/RME/doc.10/07 Cartagena de Indias, Colombia.



https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-192478_archivo_pdf_compromisos.pdf

OEI. (2014). Metas educativas 2021. <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-documento-final>

ONU. (2015). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Palacios Valdéz, G., & Zárate González, J. (2019). *Procesos de formación: Gestión de investigación en el posgrado Maestría en Educación*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3809.pdf>

Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: Una introducción a la teoría y a la práctica del análisis de políticas públicas*. Flacso.

Poy, S., Tuñón, I., & Sánchez, M. (2021). *Pobreza infantil en la Argentina (1992-2019): Tendencia y disparidades regionales*. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12505>

Presman, B. (2021). *Universidades, organizaciones sociales y agentes estatales en experiencias de vinculación con la comunidad: Entre la construcción de saberes y el vínculo táctico* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Tres de Febrero].



Redondo, P. (2012). Políticas en debate: La atención educativa en la primera infancia. *Revista de Política Educativa*, (1), XX-XX.

<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041708002.pdf>

Repetto, F. (2016). *Una política integral y federal de primera infancia*.

CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/12/Repetto-Argentina-2030.pdf>

Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico, 1982-1985*.

Rozengardt, A. (2017). Lo no formal en la atención y educación de la primera infancia: Análisis comparativos de políticas educativas.

UNESCO-IIEP.

https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/TEMP_LATE.DPC_%20Primera%20infancia.pdf

Salvia, A., Bonfiglio, J., & Robles, R. (2021). *Efectos de la pandemia COVID-19 sobre la dinámica del bienestar en la Argentina urbana: Una mirada multidimensional acerca del impacto heterogéneo de la crisis tras una década de estancamiento económico (2010-2020)*. Barómetro de la Deuda Social Argentina, Universidad Católica Argentina.

Sautú, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2003). *Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.

<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ruth%20Sautu,%20Manual%20de%20metodologia.pdf>



Santillán, L. (2007). La “educación” y la “escolarización” infantil en tramas de intervención local. Una etnografía en los contornos de la escuela. *Revista mexicana de investigación educativa*, 1405-6666

Santillán, L. (2009). La crianza y educación infantil como cuestión social, política y cotidiana: una etnografía en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Anthropologica v.27 n.27*.

Santillán, L. (2016). *Las iniciativas en primera infancia bajo análisis: actores, racionalidades y sentidos en torno a la crianza y el cuidado infantil*. <http://hdl.handle.net/2133/11746>

Santillán, L. (2017). *Familias, comunidades y la demanda por el jardín de infantes*. CONICET. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/76212>

Soneira, A. J. 2006. *La teoría fundamentada en los datos (grounded theory) de Glaser y Strauss*. En: I. Vasilachis. *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. pp. 153-173

<https://tallerdepracticaprofesionalescouso.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/doc090415-09042015105941.pdf>

Stake; R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Morata.

Tauber, Fernando. (2000). *Informe sobre Desarrollo Humano en la Provincia de Buenos Aires 2000: ‘Municipios, Políticas Sociales’*.

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/87117>

Tedesco, J.C. (2017). *Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe. Aportes para la agenda post-2015*.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400206



Tenti Fanfani, E. (2006). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI.

Tomasevski; K. (2004). *Indicadores del derecho a la educación*.
<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>

Tuñón, I. (2012). *Educación inicial y desarrollo en la primera infancia. Niños y niñas entre 45 días y 5 años en la Argentina Urbana*.
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8218>

UCA-ODSA (diciembre, 2020). Efectos del ASPOCOVID 19 en el desarrollo humano de las infancias argentinas.
https://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Documentos/2020/2020-INFORME-%20AVANCE-BDSI-ODSA-UCA_ASPO_COVID.pdf

UNESCO. (2000). Foro mundial sobre la educación. Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000: informe final
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa?posInSet=4&queryId=bbfcfbfe-de2f-4198-b790-3e621baf7667

UNESCO. (2005). La educación como un derecho humano.
https://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Educacion_Derecho_Humano.pdf

UNESCO. (2010). Atención en primera infancia.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187376_spa?posinset=1&queryid=5af5c417-19a2-4598-bc02-fdca893dacc4



Van Parijs, P. (2021). ¿Qué es una sociedad justa? Ariel. España

Vasilachis, I. (2007). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*, CIPPEC-UNICEF- Embajada de Finlandia, Buenos Aires, 2011.

Villaseñor Palma, K. (2015). *Desigualdad y Primera Infancia en Latinoamérica: Los riesgos de empezar con el pie izquierdo. Cuadernos de Pesquisa: Parlamento Educativo, Curitiba, V. 10, N. 26. P.41-69*

Zibecchi, C. (2015). *Cuidado en el territorio: el espacio comunitario como proveedor de cuidado*. ELA – Equipo Latinoamericano de Justicia y Género

<http://www.ela.org.ar/a2/objetos/adjunto.cfm?codcontenido=2078&codcampo=20&aplicacion=app187&cnl=87&opc=53>

Normativa

- Decreto 1202/2008 reglamentario de la Ley de Centros de Desarrollo Infantil.
- Decreto 574/2016. Plan Nacional de Primera Infancia.
- Decreto 750/2019. Primera infancia primero
- Ley de Centros de Desarrollo Infantil N° 26.233.
- Ley de Educación Nacional 26.206 del 2006
- Ley de Financiamiento Educativo 26.075 del 2005
- Ley 27.064 de Regulación y Supervisión de Instituciones de Educación no Incluidas en la Enseñanza Oficial



- Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.
- Ley N° 27.045 de 2014 de Obligatoriedad de los 4 años
- Ley 14628. Marco regulatorio de las instituciones educativas comunitarias de nivel inicial.
- Ley 23849 (H-1685). Convención sobre los derechos del niño.
- Ley de Educación Provincial 13688 de 2007
- Ley N° 15.164 de promoción, protección, integración social y defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.
- Ordenanza Municipal Quilmes 12946 de 2018. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires. Creación del Sistema de Educación Inicial Municipal. 26 de septiembre de 2018.
<https://sibom.slyt.gba.gov.ar/bulletins/1163/contents/1234673>
- Resolución 785/11 Creación de las Unidades Educativas de Gestión Distrital
- Resolución N° 390 de fecha 29 de abril de 2009,
- Resoluciones N° 65/11 y N° 831/14 de la Dirección General de Cultura y Educación se aprobó el “Programa de Apoyo y Acompañamiento a Experiencias Educativas de Nivel Inicial de Carácter Comunitario”



11. Anexo documental

El anexo documental se compone de dos partes: 1) Lo relacionado a los antecedentes de legislación y normativas (nacionales y provinciales). 2) Se encuentran los documentos vinculados a la información del distrito de Quilmes en relación con las vacantes en el nivel inicial, las condiciones edilicias, etc. En el punto 2 se encuentran:

- a) Relevamiento de la Jefatura Distrital del Quilmes. Diciembre de 2015.
- b) Actas de la UEGD de 2016 (94/16; 95/16; 96/16 y 05/19).
- c) Informe de la Jefatura Distrital Quilmes sobre el excedente en el nivel inicial (años 2015-2017).
- d) Ordenanza municipal n° 12946/18 del 26 de julio 2018.
- e) Presupuesto educativo hasta junio de 2018. Ministerio de Economía de PBA.
- f) Mapa de Quilmes con la ubicación de los jardines municipales.
- g) Registro fotográfico.

1. Antecedentes de legislación y normativas provinciales y nacionales

- Ley 20.582/73. Creación del instituto nacional de jardines maternos zonales. 29 de noviembre de 1973. Buenos Aires. Argentina.
- Ley 13688/07. Ley de educación provincial de 2007. Texto actualizado con las modificaciones introducidas por Ley 13850, 14044, 14222, 14362, 14749, 14803, 14805 y 14836.



- Ley 27.064. Regulación y supervisión de instituciones de educación no incluidas en la enseñanza oficial. Disposiciones generales. 4 de diciembre de 2014.
- Decreto 750/2019. PRIMERA INFANCIA PRIMERO. DECTO-2019-750-APN-PTE - Apruébase la Estrategia Nacional de la Primera Infancia. Ciudad de Buenos Aires, 30/10/2019

2. Situación de la educación en Quilmes en el desde el año 2015 al año 2019. Documentos oficiales, normativas y estado de situación edilicia y presupuestaria.

a) Relevamiento actualizado de Nivel Inicial, por zonas y por Jardín.
San Francisco Solano:

JI N° 908: 38 de 3 años; 39 de 4 años.

JI N° 926: 30 de 3 años; 30 de 4 años (tiene lugar para construir 1 aula)

JI N° 929: 49 de 3 años; 50 de 4 años. (No tiene lugar)

JI N° 934: 57 de 3 años, 20 de 4 años. No puede crecer más.

JI N° 944: 65 de 3 años; 48 de 4 años y 24 de 5 años. Tiene 2 aulas iniciadas.
Obra parada.

JI N° 950: 68 de 3 años; 30 de 4 años. No puede crecer más tiene 14 secciones.

JI N° 957: 14 de 3 años, 13 de 4 años. Dos aulas en construcción obra parada.

JI N° 960: 79 de 3 años; 74 de 4 años. Dos aulas en construcción. Obra parada.

JI N° 961: 32 de 3 años y 32 de 4 años. Pueden ingresar en el 962 si se finalizan las dos aulas.

Total: 744

Bernal Oeste:

JI N° 903: 33 de 3 años, 27 de 4 años. Pueden ingresar al JI 931 si se refacciona la casa comprada para ese Jardín.

JI N° 936: 42 de 3 años.



JI N° 941: 39 de 3 años; 25 de 4 años. Tiene dos aulas iniciadas. Obra parada.

JI N° 943: 25 de 3 años.

JI N° 948: 68 de 3 años; 79 de 4 años. Una parte va a ingresar al 971.

JI N° 954: 38 de 3 años; 10 de 4 años.

Total:386

Ezpeleta:

JI N° 912: 30 de 3 años; 21 de 4 años.

JI N° 920: 12 de 2 años.

JI N° 940: 5 de 4 años; 6 de 4 años, Tiene dos aulas iniciadas.

Ji N° 959: 28 de 3 años.

JI N° 965: 28 de 3 años; 13 de 4 años.

JI N° 964: 30 de 3 años, 16 de 4 años. Podrían ingresar al JI 963 cercano que tiene dos aulas iniciadas. Obra parada.

Total: 189

Quilmes:

JI N° 916: 32 de 2 años; 12 de 3 años.

JI N° 917: 29 de 3 años; 18 de 4 años. La Ribera.

JI N° 921: 37 de 3 años, 13 de 4 años.

JI N° 924: 20 de 3 años.

JI N° 933: 10 de 3 años; 26 de 4 años.

JI N° 949: 16 de 3 años.

JI N° 958: 18 de 3 años.

Total: 231

Total distrital: 1550 alumnos excedentes. En diciembre de 2015. Este número se incrementa en febrero con la inscripción complementaria. (Datos oficiales de la Jefatura Distrital de Quilmes)



Atte,

Inspectora en Jefe L. B.

- Informe de la Jefatura distrital de Gestión estatal y privada, Quilmes, Región IV.

GESTIÓN ESTATAL:

En relación a Educación Inicial la matrícula asciende a 14.000 alumnos en una franja de 2 a 5 años de edad. Actualmente contamos con 80 excedentes de 2 años; 1000 alumnos excedentes de 3 años y 700 de 4 años y un número menor de alumnos de 5 años, esta cantidad se incrementa un 30% en el mes de febrero cuando se lleva a cabo la inscripción complementaria.

Existen sólo 6 jardines de Infantes que cuentan con sala de 2 años, con una demanda social constante de vacantes en distintas zonas del distrito.

Las zonas más desfavorecidas en relación a la falta de vacantes disponibles son: San Francisco Solano, Bernal Oeste (Iapi, La Sarita, Padre Novak, Km 13, La Primavera), Quilmes Oeste, Ezpeleta (Los Álamos, Resistencia, Pablo Marín).

Con el fin de resolver la demanda, la propuesta más viable y concreta sería:

- Finalizar la construcción de aulas en los siguientes establecimientos: 940, 941, 944, 957, 960, 962, 963.
 - Ejecutar la construcción del JI 947 (reemplazo de edificio en su terreno, se encuentra en la UEP)
 - Ejecutar la construcción del JI 931 (vivienda comprada).
 - Ejecutar la construcción del JI 923 (vivienda comprada).
 - Finalizar la obra del JI 971 (edificio nuevo).
 - Refacción de instalaciones de la EP N° 56 (ocioso) para la creación de un jardín.
 - Construir aulas en los jardines 912, 926 (no cuentan con Plan de Obra).
- Se encuentran en riesgo de inicio los siguientes servicios: 918, 952, 966 y 967.
Se encuentran en vías de resolución la construcción del edificio del JI N° 942.



En relación al estado general de infraestructura de los edificios de Educación Inicial es necesario relevar dado que en muchos de ellos solicitan reparaciones varias (techos, iluminación, pintura, etc.).

El distrito de Quilmes se caracteriza por una fuerte demanda de vacantes desde el nivel inicial.

PROPUESTAS DE TRABAJO:

Trabajar de manera coordinada entre ambas gestiones con el objeto de abordar las problemáticas que atraviesa el distrito. -

Si bien conocemos que la asignación de Subvención estatal no se determina desde el distrito, consideramos deviene necesario antes de otorgarlo se consulte a los inspectores las necesidades del mismo. -

Atte. Región 4. Distrito Quilmes. Fecha: 28/12/2015.

b) Acta N° 94/16

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

D.G.C. Y E.

DIRECCIÓN PROVINCIAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

DIRECCIÓN DE INSPECCIÓN GENERAL

REGIÓN 4 – JEFATURA DISTRITAL QUILMES

A los 23 días del mes de junio de 2016, siendo las 9.00 hs; se reúnen los miembros de la U.E.G.D.

Se encuentran presentes los siguientes integrantes:

Por ATE Quilmes: AUSENTE

Por SUTEBA Quilmes: Adriana Imperiale-

Por UDOCBA: Chialva Claudio-Sorrenti Vicentes Sosa Andrea

Por UDEQ - FEB: -Walter Quintana-Ulises Nuñez



Por UPCN: AUSENTE

Por Tribunal Descentralizado N° 4: AUSENTE

Por SAD: AUSENTE

Por Consejo Escolar: AUSENTE

Por J.D.Q.: Laura Bressi, Inspectora Jefatura Distrital Quilmes.

Por la Municipalidad: AUSENTE

Por AMET: AUSENTE

Por SOEME: Vilma Gabutti-Marcela Lazo

Por DPI Región 4: Marcelo Lorenti

Por CTA autónoma: Debora Procachini

Para dar inicio a la reunión la Insp. Jefa realiza una reflexión acerca de poder trabajar en equipo, con cada uno de los miembros de esta Comisión. En relación a este punto, la intención es que tanto gremios como jefatura distrital, puedan llegar a acuerdos. . En esta reunión se da espacios de debate para poder aunar criterios.

La Inspectora manifiesta que la resolución de problemas debe realizarse de manera conjunta, entre todos los agentes presentes en esta reunión.

También se expresa la molestia de que, por tercera vez, estén ausentes los representantes de Consejo Escolar, Municipio., quienes se habían comprometido a traer a esta mesa de trabajo, las rendiciones de cuenta del Fondo de Financiamiento Educativo.

En esta reunión se trataron todas las necesidades que la EEE 505 tiene, informando que el Municipio se hará cargo de la compra de los calventores faltantes, y el Consejo Escolar, el arreglo de los baños.

En la ESB 65, se agregaron obras a las ya realizadas, pero el Inspector de la DPI, manifiesta que este tipo de obras financiadas por el Municipio, no le ha enviado documentación para poder realizar la inspección correspondiente



Se solicita al Municipio que haga llegar a la DPI el final de cada obra que ha realizado a fin de que el Inspector de Infraestructura pueda realizar la inspección de la misma.

El JI 971 no tiene gas natural, posee gas envasado difícil de cargar, la corriente eléctrica llega desde un vecino, al igual que el JI 970. El arq. Lorenti expresa la necesidad de que se pida la conexión de electricidad en EDESUR.

Retomando la cuestión de la EEE 505 la DPI informa que desde el Nivel central pidieron la HABITABILIDAD de dicha vivienda, y que no se ha podido aun firmar debido a algunas condiciones que deben ser solucionadas: pago de deuda de gas, agua, conexión de gas.

El arquitecto Lorenti presenta un informe que contiene la adecuación y refacciones necesarias para otorgarle la habitabilidad.

En esta reunión se acuerda:

1-Iniciar un dispositivo que permita activar la tramitación de legajos para obras de escuelas a través de distintos organismos. En esta ocasión se decide comenzar con la EEE 505, adjuntando plano de terreno, informe de adecuación y se solicitara respuesta a estos organismos en un plazo prudencial, máximo 30 días.

2-Reiterar a las autoridades del Consejo Escolar y del Municipio a que concurran a la próxima reunión de la UEGD dada la importancia de los temas a tratar, y su incumbencia al respecto.

Fecha de la próxima reunión: viernes 1° de Julio a las 9 hs.

Acta 95/16

A los 30 días del mes de agosto de 2016, siendo las 13.00 hs; se reúnen los miembros de la U.E.G.D.

Se encuentran presentes los siguientes integrantes:

Por ATE Quilmes: AUSENTE

Por SUTEBA Quilmes: Adriana Imperiale-Adrian Weissberg



Por UDOCBA: Chialva Claudio-Sorrenti Vicentes

Por UDEQ - FEB: -Graciela Castro-Ulises Nuñez

Por UPCN: Cesar Furulija

Por Tribunal Descentralizado N° 4: AUSENTE

Por SAD: Orlando Di Meglio

Por Consejo Escolar: Danilo Dangelo-Claudio Mamaana

Por J.D.Q.: Laura Bressi, Inspectora Jefatura Distrital Quilmes.

Por la Municipalidad: Ariel Domene-Noelia Menicelli

Por AMET: Sergio Hoffmann

Por SOEME: AUSENTE

Por DPI Región 4: Marcelo Lorenti

Por CTA autónoma: AUSENTE

Siendo las 13.30 hs. comienza la reunión de UEGD haciendo mención al Acta N° 91 en relación a la solicitud hecha al Municipio por el detalle del Fondo de Financiamiento Educativo. El Sr Domene informa que ha traído dicho informe para presentar en esta reunión.

El Sr Dángelo pone en conocimiento del comunicado sobre Fondo Compensador Ley 13010, en relación a las autorizaciones de arreglos por más de \$ 5000, dicho comunicado está firmado por Ernesto García Director Administrativo de Infraestructura Escolar.

Se decide entonces entrevistarse con autoridades provinciales para plantear la inviabilidad de estas decisiones, se harán presente miembros de esta mesa de trabajo, los gremios se comprometen a averiguar la situación en otros distritos, por cuerda separada a través de la mesa de la UEGD se solicitará a través de Infraestructura del Consejo Escolar pedirá dicha entrevista.

Continuando el eje de la reunión, el Sr Domene presenta el informe solicitado sobre edificios reparados y finalizados en 1° y 2° etapa. Un tercer informe contiene los pedidos realizados a Provincia



Da lectura detallada de cada intervención realizada por el Municipio y entrega copia de dicho informe.

Se ha solicitado a la Cooperativa Municipal el arreglo del caño de gas del JI 952. Se entrega al Sr Domene el legajo ampliatorio de la ESB N° 65 con presupuesto de obra.

En relación al JI 931 la Inspectora jefa distrital solicita intervención para verificar en que situación está el terreno y es una decisión unánime que se presente el legajo de al Municipio para afrontar el costo de construcción de un nuevo Jardín. Con respecto al JI 923, también se decide presentar el legajo al Municipio para su posible construcción.

Se informa también que hay una cantidad de dinero del Fondo de Financiamiento Educativo que ya ha sido destinado a distintas escuelas, cuyo detalle se lee y se deja copia en Jefatura. El Arq. Marcelo Lorente informa sobre obras que están imputando el monto, ES 36, ISFD 24, ESB 24, EES 31

Tema seguido la Insp Jefa Distrital informa sobre las urgencias de construcción de las Escuelas Secundarias para poder ser conformadas, entre ellas EES 4(1 aula),ESB 47 (dos aulas),EES 28 (un aula),ESB 6 (necesita un predio nuevo),ESB 11 no es viable, ESB 23 (necesita acceso independiente),ESB 32 (se hizo una propuesta de reubicación para independizar el acceso, planta alta para secundaria y planta baja para EP),ESB 35 (se solicita un acceso independiente),ESB 38 (solicitud de entrada independiente),ESB 46 (construcción de baños),se solicita legajo a DPI,ESB 75(se solicita la intervención de DPI para construcción de aula, pero se informa que no se puede por falta de espacio. También se plantea para EES 13 y EP 65 conexión de cloacas y arreglos varios ,se reemplaza las obras de conexión de cloacas del JI 941 a la EP 41,EES 8 tiene filtraciones y se inunda el patio, EES 21 (se necesita espacio para nuevas aulas).Se solicita al arq. Lorenti la elaboración de un proyecto que incluya en el predio de Montevideo y Belgrano el CEF 190 (con legajo y presupuesto),y el CFP 405,y en el predio ubicado en frente donde actualmente funciona el CFP ,se incluiría la EEE 505 y JI 967



Se solicita reparación de los vidrios y luces de la EP 33, en ocasión de cumplirse sus 100 años y desagües pluviales.

Finaliza la reunión, se da lectura al acta y firman los presentes

- Acta N° 96/16

A los 3 días del mes de octubre de 2016, siendo las 9.30 hs; se reúnen los miembros de la U.E.G.D.

Se encuentran presentes los siguientes integrantes:

Por ATE Quilmes: Jorge Ramirez

Por SUTIBA Quilmes: Adriana Imperiale-Adrian Weissberg

Por UDOCBA: Chialva Claudio-Sorrenti Vicente

Por UDEQ - FEB: -Graciela Castro-Ulises Nuñez

Por UPCN: Cesar Furulija

Por Tribunal Descentralizado N° 4: AUSENTE

Por SAD: Estrella Gimenez

Por Consejo Escolar: Danilo Dangelo-Claudio Mamaana

Por J.D.Q.: Laura Bressi, Inspectora Jefatura Distrital Quilmes.

Por la Municipalidad: -Noelia Menicelli

Por AMET: Sergio Hoffmann

Por SOEME: Lazo Marcela

Por DPI Región 4: Marcelo Lorenti

Por CTA autónoma: AUSENTE

Por NIVEL SECUNDARIO: Insp.Florencia Elvino.

Por UDA: Elizabeth Ojeda-Paula Caro

En el día de la fecha, el eje central de esta reunión es la aprobación de la propuesta de conformación de las escuelas secundarias para el ciclo lectivo 2017.



La Insp. Jefa Distrital informa que en reuniones con el Nivel Central se fueron tratando estas propuestas, previo a un trabajo realizado con todos los directivos del Nivel Secundario del Distrito, para la toma de decisiones, analizando cada una de las situaciones particulares de las escuelas del Distrito.

Escuelas aprobadas en 2015:

- ESB 66-ESB 68-ESB 77-
- ESB 18-ESB 19-EEM 10-
- ESB 26-ESB 59-ESB 65
- ESB 76-ESB 29-ESB 30
- ESB 47-ESB 48-ESB 57
- ESB 67-ESB 81-ESB 56

Se propone una nueva reunión para el 20 de octubre a las 9 hs.

• Acta 05/19

Provincia de Buenos Aires
D.G.C. y E.
DIRECCIÓN PROVINCIAL DE GESTIÓN EDUCATIVA
DIRECCIÓN DE INSPECCIÓN GENERAL
REGION 4- JEFATURA DISTRITAL QUILMES

ACTA N° 05/19

A los 15 días del mes de Noviembre de 2019, siendo las 10.15hs. inicia la reunión de UEGD, en las instalaciones de ésta Jefatura Distrital.

Miembros presentes:

- Jefatura Distrital: Inspectora Jefa Prof. Andrea MARZAROLI.
- UPCN: Vanesa BLANCO Y Sebastián VELAZQUEZ
- AMET: Pablo HREHORASZCZUK
- UDA: _____
- DPE: Arq. Marcelo LORENTI
- SAD: _____
- CONSEJO ESCOLAR: Romina VILLANUEVA
- SUTEBA: Débora PROCACCINI-
- SOEME: VILMA GABUTTI- _____
- ATE: CLAUDIO ARÉBALO- _____
- FEB: ULISES NÚÑEZ- _____
- UDOCBA: Melina VARELA
- Municipio: Noelia MENCHELLI
- Tribunal: _____
- Equipo de Inspectores: ALEJANDRA MINGRONE, ROXANA AGUIRRE, ACAREZZARI, BANDITO
- Director Pedro CORLETA EES 4

La Inspectora Jefa Distrital, da inicio a la reunión.

Melina Varela
Secretaría de Prensa
E.E.S. Nº 2 Quilmes

Prof. Ana María Corleto
DIRECTOR
E.E.S. Nº 2 QUILMES

Vanesa Soledad
Encargada Distrito Quilmes
UPCN Sec. Prov. Bs. As.

Alejandra Mingrone
INSPECTORA DE ENSEÑANZA
Nº SECUNDARIO

Vilma Gabutti
Encargada Grupos S.O.E.M.E.

Claudio Aréballo
ATE

SUTEBA

Prof. Alejandra Mingrone
Inspectora de Enseñanza
Dirección Educación Adultos
Distrito Quilmes

Mencione
Kociz
Quilmes
Núñez Feb

Scanned by CamScanner

Se tratan los siguientes temas:

- a- **J.I. N° 940 "Alfonsina Stormi" y Comunicación a los miembros de la Sociedad de Fomento Enrique MUIÑO de la Ordenanza Municipal** de fecha 26 de Junio de 2019, por medio de la cual se determina el uso del predio identificado con nomenclatura catastral : Circunscripción V, Sección II, Manzana 23 cc, Parcelas 11 y 12, otorgándose el uso y ocupación por el término de 10 años renovables a título gratuito a la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, para la utilización del Jardín de Infantes N° 940 de la localidad de Ezpeleta. Esta mesa de U.E.G.D. emite criterio FAVORABLE con respecto a la comunicación formal se arbitrarán los medios para su concreción.
- b- **Terrenos baldíos ubicados en las calles Carabelas y Paraná de Barrio Parque Bernal, cuyos datos catastrales son: Circ. II, Sec I, Mz 33**, Parcelas 5, y 6 (parcela 7). Considerando la cercanía a las escuelas J.I. n° 927, E.P. N° 47, Y E.E.S. N° 4, esta mesa de U.E.G.D. emite criterio favorable para la utilización de dicho espacio con fines educativos de manera compartida entre las Instituciones mencionadas, construyendo un no solo un playón para el desarrollo de las clases de Educación Física de los alumnos de dichas Escuelas, sino un espacio techado con vestuarios a modo de polideportivo acorde a las dimensiones del terreno. **Terrenos cuyos datos catastrales son: Circ II, Sec I, Mz 32.**
- c- Parcela 14 que pertenece a la Sociedad de Fomento "Amigos de Barrio Parque" de Bernal, lindero a la E.P. N° 47/ E.E.S. N° 4, Parcela 26 que sería fiscal. Se analiza la propuesta de Permuta, teniendo en cuenta las dimensiones de ambos terrenos, con la incorporación de una parte de los dos lotes, parc. 20 y 21 que pertenecen al J.I. 927, y cuyos fondos coinciden con el lote 26, donde la Sociedad de Fomento ha construido y tiene compartido con el J.I. Esta mesa de U.E.G.D. emite CRITERIO FAVORABLE para concretar la permuta y ser utilizado con fines educativos en beneficio de la Institución educativa, EES 4, DESESTIMANDO la propuesta a fs 45.
- d- Terreno integrante del acervo hereditario en los autos "BOHUSZCZCZCZ, Juan s/ sucesión vacante", designado catastralmente como circunscripción III, Sección F, Manzana 67, Parcela 9, sito en la calle 322 N° 2676, de la localidad y partido de Quilmes. A fs. 50 del expte 362195, expresa "no es apto para albergar un edificio educativo debido a sus exiguas dimensiones que no permitirían una correcta ventilación e iluminación de los locales pedagógicos" "podría utilizarse para edificar dependencias administrativas que respondan a las necesidades del distrito". Esta mesa de U.E.G.D. considera y emite criterio favorable para la construcción de un centro de adultos de todos los niveles educativos. E.P. n° 65, solicita la reconsideración del terreno que en la reunión de UEGD anterior, donde se emitió criterio favorable para la utilización con fines educativos de la EES 13, planteando la necesidad de una salida de emergencia, en el marco de las políticas de cuidado para las instituciones. Se analizan las necesidades del CENS 457. Esta mesa de UEGD reconoce la necesidad de uso compartido del terreno en cuestión, por lo que se emite criterio favorable para la construcción de aulas para CENS 457 en planta alta y SUM compartido para las instituciones educativa mencionadas.

ESCUELAS DE VERANO:
Se analiza la propuesta de funcionamiento de las escuelas de verano que se detalla a continuación

MELINA VARELA Secretaria de Prensa U.E.G.D. Quilmes
Dr. Pedro Anibal Cortella Director E.E.S. N° 2 Quilmes
Arturo Inspección de Primaria
Blanca Vanesa Soledad Encargada Distrito Quilmes UPCN Soc. Prov. B.A. Ag.
Yilma Gabutti Jefe de Gabinete S.O.E.M.E.
Henckel Municipalidad de Quilmes
Provincia de Buenos Aires
Provincia de Buenos Aires
Provincia de Buenos Aires

4	85	45	C	J.I. N° 945		2	60	TM	2	0	0	0	1	1	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0
										2	2	0	0	47	0	0	133	0	0	20	0	0	48	0	0	59	0	0				

* LAS ESCUELAS SE TRASLADARÁN A LOS NATATOTIROS DE LOS CLUBES CAMINANDO Y EN MICROS QUE SE SOLICITARÁN A LA SUBSECRETARÍA DE DEPORTES DE LA MUNICIPALIDAD DE QUILMES

* LAS CARACTERÍSTICAS DE NUESTRAS SEDES ES TENER UNA GRAN DIVERSIDAD DE ALUMNOS CON DIFERENTES EDADES (ENTRE 4 y 13 AÑOS)

* LAS SEDES QUE NO TIENEN DESIGANDOS GUARDAVIDAS SE TRASLADARÁN A LOS ESPEJOS DE AGUA COMPARTIENDO LAS ACTIVIADES Y ESPACIOS.

Esta mesa de UEGD considera relevante lograr la universalización de las escuelas de verano. Los gremios solicitan la limpieza de tanques de las instituciones escolares, SOEME y UPCN solicitan problematizar la propuesta de Escuelas abiertas de verano para la EP-40.

PRIORIDADES 2020

Esta mesa de UEGD plantea las prioridades para trabajar el 2020, construcción de edificios educativos pendientes, especialmente el jardín maternal de la EES 9, 505, 917. ISFD N° 83, terminación del ISFD N° 24, J.I. 973 (habilitación), J.I. N° 923, 942 (expediente). Se ratifica la necesidad de construcción de aulas en las escuelas secundarias, cuyos proyectos se encuentran en condiciones de ser concretados. Polideportivo para efectivizar el Polo educativo en la EES 2 de San Francisco Solano Calderas y cocinas del J.I. 962. El Municipio aporta impreso en papel detalle de las obras realizadas durante los últimos 4 años de gestión, que se adjunta al presente acta, referente a 219 obras de infraestructura escolar que incluye 89 aulas y edificios nuevos con el fondo de financiamiento educativo.

MELINA VARELA Secretaria de Prensa U.E.G.D. Quilmes
Dr. Pedro Anibal Cortella Director E.E.S. N° 2 Quilmes
Arturo Inspección de Primaria
Blanca Vanesa Soledad Encargada Distrito Quilmes UPCN Soc. Prov. B.A. Ag.
Yilma Gabutti Jefe de Gabinete S.O.E.M.E.
Henckel Municipalidad de Quilmes
Provincia de Buenos Aires
Provincia de Buenos Aires
Provincia de Buenos Aires

Scanned by CamScanner

Educación de adultos plantea la propuesta de creación de un nuevo CENS conveniado con la fundación UOCRA. Esta mesa de UFGD emite criterio favorable para la creación de un CENS para los trabajadores del Parque Industrial de la Bernalesa abierto a la comunidad, trabajando con oficios específicos referentes a las necesidades del Parque Industrial. Esta mesa de UFGD acuerda la creación del mismo. La asignación de cargos en el marco de la L.E.Y 10.579.

A nivel distrital se realizará la refuncionalización de insunios en todos los niveles y modalidades. En el presente ciclo lectivo se crearon mas de 100 cargos y mas de 2500 horas.

Los gremios solicitan nuevamente al Municipio los montos en pesos anuales del fondo de financiamiento educativo y su utilización. Expresan además que no se cumplió con lo acordado en referencia a la emergencia alimentaria votada por unanimidad en el consejo deliberante distrital.

La Jefa Distrital agradece el compromiso, aporte y acompañamiento de todos en su gestión.

Siendo las 12 hs se da por finalizada la reunión.

Melina Varacca
Secretaria de Prensa
U.S.Doc.B.A. Quilmes

Henricado Naeles
Municipio de Quilmes

Vilma Gabutti
U.S.Doc. B.A. Quilmes

Claudio Arévalo
SECRETARIO GENERAL
A.T.E. QUILMES

Ana María Baratto
INSPE. ENSEÑANZA PRIMARIA

Pedro Anibal Corchero
Director
A.T.E. QUILMES

Agustina Rosano
INSPE. ENSEÑANZA
NIVEL SECUNDARIO

Prof. María del Rosario
Quilmes, G.C.G.E.
Distrito de B.A. Quilmes

Blanca Vanesa Soledad
Encargada Distrito Quilmes
UPCH Soc. Prox. B.A. Quilmes

Claudio Arévalo
SECRETARIO GENERAL
A.T.E. QUILMES

NUNO
FBS

c) Informe Jefatura Distrital de Quilmes

Mensaje reenviado -----

De: JEFATURA DISTRITAL QUILMES

<jefaturadistritalkuilmes@yahoo.com.ar>

Para: JEFATURA DISTRITAL QUILMES



<jefaturadistritalquilmes@yahoo.com.ar>

Enviado: Lunes, 22 de mayo, 2017 15:24:42

Asunto: Excedente en nivel inicial 2015 -2016- 2017

Sr. Secretario de Cultura y Educación

Municipalidad de Quilmes

Esta Jefatura Distrital informa el excedente de matrícula del Nivel Inicial

Año 2016	2 años= 73	Año 2017:	2 años= 86
	3 años= 1.291		3 años= 1.338
	4 años= 708		4 años= 757
	5 años= 196		5 años= 292

Atentamente

Prof. Laura Bressi

Insp. Jefe Distrital

d) Descripción de la matrícula de los jardines municipales

Total de Matriculas :

JM 1 "San Ambrosio":	40	TM	4 años : 19	5 años: 21					
81	41	TT	4 años: 21	5 años: 20					
JM 2 "El Niño de Belen":	42	TM	4 años: 22	5 años: 20					
89	47	TT	4 años: 24	5 años: 23					
JM 3 "Casa del Niño" :	88	TM	Bbs Deam: 10	2 años A: 18	2 años C: 18	3 años A: 10	4 años A: 15	5 años A: 17	
180	92	TT	Bbs Deam: 10	2 años B: 15	2 años D: 14	3 años B: 20	4 años B: 17	5 años B: 16	
JM 4 "La Florida" :	81	TM		4 años 2A: 27	5 años 3A: 27	5 años 3B: 27			
185	104	TT	3 años 1A: 22	4 años 2B: 26	5 años 3C: 29	5 años 3D: 27			
JM 5 "Villa Alcira":	76	TM	3 años - 1º: 20	4 años - 2º: 28	5 años- 3º: 28				
108	32	TT	lact Y deamb 2º: 11	2 años - 3A:11	2 años - 3B: 10				
JM 6 "Corazón Milagroso" :	93	TM	3 años- 1A: 24	4 años- 2A: 24	5 años- 3A: 25	5 años- 3B: 20			
186	93	TT	4 años- 2B: 24	4 años- 2D: 24	4 años- 2C: 20	5 años- 3C: 25			
JM 7 "San Francisco":	103	TM	2 años: 17	3 años: 27	4 años: 29	5 años: 30			
208	105	TT	2 años: 18	3 años: 29	4 años: 28	5 años: 30			
TOTAL MATRICULA:									
1037									



d) **ORDENANZA N°12946/18.**

Quilmes, 26/07/2018

VISTO que el Honorable Concejo Deliberante, en actuaciones tramitadas bajo el N° de Expediente 4091-15222-S-17 ha sancionado la Ordenanza N° 12946/18 en la Sesión Ordinaria del día 10 de Julio de 2018, que dice:

VISTO:

El Expediente N° 4091-15222-S-17. Ref.: La necesidad de transformar la realidad educativa en el Distrito de Quilmes de acuerdo al nuevo rol de los gobiernos locales en la promoción de los derechos educacionales de los niños y en pos de reducir el excedente de matrícula en el nivel inicial, estableciendo un sistema de jardines pertenecientes al municipio que permita responder al déficit de establecimientos educativos de dicho nivel y garantizar así el acceso a la educación como un derecho fundamental e inseparable de la vida humana, que asegura la realización de otros derechos, posibilita la formación del niño como ciudadano a través del acceso al conocimiento, la participación, la expresión, la conciencia para la construcción de la propia comunidad, el despliegue de toda la potencialidad del ser humano y del bienestar general de la ciudadanía; y

CONSIDERANDO:

Que, tal como lo pondera la UNESCO, “la vida de los pueblos depende de la acción educadora”, ya que dicha acción estimula el desenvolvimiento de las potencialidades de los miembros de la sociedad;

Que las Naciones Unidas, en su Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), reconoce a la educación como un derecho humano fundamental, tal como lo establece el Artículo 28° de dicho tratado, en el cual se señala que “los Estados Parte reconocen el derecho del niño a la educación”. Además, el Artículo 29° indica, entre otros puntos, que la educación deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, a inculcar el respeto por los derechos humanos, por sus progenitores y por su propia identidad cultural, así como a preparar al niño,



a la niña y al adolescente para asumir una vida responsable en una sociedad libre;

Que tal como lo expresa el documento de “Metas Educativas 2021” y la Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Mar del Plata, 2010), se considera a la atención integral de la primera infancia como una de las metas prioritarias que incluyen la extensión y mejora de la educación integral durante la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;

Que en noviembre de 2007, los ministros de Educación de los Estados miembros de la Organización de Estados Americanos (OEA) suscribieron el Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia, “reconociendo la preponderancia de la escolarización temprana en el proceso de desarrollo integral del niño desde el nacimiento hasta los ocho años” (Mattioli, 2019, p. 8), y acordaron implementar marcos legales y mecanismos de financiamiento para asegurar la puesta en marcha sostenible de políticas de primera infancia y aumentar así la cobertura educativa y su calidad, con políticas de atención integral y criterios de focalización para la atención de poblaciones en condiciones de pobreza, vulnerabilidad y exclusión, de acuerdo con sus necesidades, características y contextos particulares, entre otros compromisos;

Que se reconoce a la educación como un elemento esencial para alcanzar la paz, la tolerancia, la realización humana, el desarrollo sostenible, el acceso y la inclusión, la equidad, el pleno empleo y la erradicación de la pobreza;

Que según el informe del Centro de Estudios de la Educación Argentina (2015), la matrícula de gestión privada en el nivel inicial ha crecido más que la estatal, incrementando así la tendencia hacia la inequidad educativa;

Que esta iniciativa se funda en lo dispuesto por la Ley N° 26.206 de Educación Nacional, la cual reconoce a la educación y al conocimiento como “un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (Artículo 2°), como “una prioridad nacional”, que “se constituye en política de Estado para



construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación” (Artículo 3°);

Que la mencionada ley también contempla en su articulado, como objetivos de la Educación Inicial, la promoción del aprendizaje y el desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derecho y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad; de la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as; del juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social; de la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo; de la formación corporal y motriz a través de la educación física; asimismo, prevé el desarrollo de su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje; de la capacidad de expresión y comunicación; también considera la atención atender a las necesidades especiales y dificultades de aprendizaje, así como a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo (Artículo 20°);

Que dicha norma nacional también observa como responsabilidades del Estado en todos sus ámbitos: la expansión de los servicios de Educación Inicial, la promoción de la participación de las familias en el desarrollo de las acciones destinadas al cuidado y educación de sus hijos/as, la garantía en el acceso y la permanencia con igualdad de oportunidades, atendiendo especialmente a los sectores menos favorecidos de la población, la regulación, el control y la supervisión del funcionamiento de las instituciones con el objetivo de asegurar la atención, el cuidado y la educación integral de los/as niños/as (Artículo 21°);



Que la *Ley N° 26.206* también dispone la creación de mecanismos para la articulación y/o gestión asociada entre los organismos gubernamentales, especialmente con el área responsable de la niñez y familia del Ministerio de Desarrollo Social y con el Ministerio de Salud, para garantizar el cumplimiento de los derechos de los/as niños/as establecidos en la *Ley N° 26.061*; con el mismo objetivo y en función de las particularidades locales o comunitarias, la norma establece la implementación de otras estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social, salud y educación, en el ámbito de la educación no formal, para atender integralmente a los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales (Artículo 21°);

Que, asimismo, este proyecto encuentra fundamento en la *Ley de Educación Provincial N° 13.688*, la cual dispone, en sus Artículos 6° y 10°, que los municipios podrán ejecutar acciones educativas bajo supervisión del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires de manera complementaria y como parte integrante del sistema educativo provincial; que el estado provincial asigna recursos a las instituciones educativas de todos los niveles para priorizar la inclusión de los más desfavorecidos (Artículo 16°); que se garantiza la universalización del Nivel Inicial, se promueve la igualdad de oportunidades en su acceso, se asegura su provisión, se regula el funcionamiento de las instituciones educativas en territorio bonaerense, y se incluyen propuestas pedagógicas integradoras para los niños/as con capacidades diferentes en el pleno ejercicio de sus derechos (Artículos 24° al 26°);

Que el nivel de enseñanza inicial cumple una función central en la provisión de cuidados básicos, sobre todo en casos de familias de escasos recursos, para quienes los programas de atención ofrecidos a través de instituciones educativas constituyen formas de compensar las deficiencias que se viven en los hogares, logrando que esos niños reciban una alimentación adecuada y un entorno más favorable para su desarrollo; además, la propuesta



de un cuidado institucional con financiamiento público para niños menores de seis años facilita la integración de la mujer al mercado laboral, aumentando su autonomía personal así como los recursos del hogar;

Que la ampliación de la oferta educativa preescolar y las políticas y programas que facilitan el acceso a los sectores más vulnerables contribuyen a la constitución de una base educativa significativa, definida como un factor central en la lucha contra los problemas de deserción y repitencia;

Que la garantizarían del acceso a la educación preescolar no sólo es relevante desde el punto de vista educativo, sino también desde el aspecto socioeconómico, ya que muchas veces el propio ingreso también permite que el niño acceda a una alimentación complementaria, evitando así problemas nutricionales; esta concepción del acceso se encuentra orientada por la convicción básica de que la escolarización temprana contribuye a la igualdad de oportunidades;

Que la trayectoria de la educación inicial municipal en la Provincia de Buenos Aires y en nuestro País data de 1935, cuando se creó un Jardín de Infantes Municipal en Trenque Lauquen coordinado por Jaime Glattstein, quien fuera luego Inspector de la Dirección de Educación Preescolar; por otra parte, en 1984, tuvo lugar el inicio de la Reforma Educativa que modificó el sistema educativo provincial; la jefatura del nivel fue llamada Dirección de Educación Inicial y se confeccionaron nuevos lineamientos curriculares que, aunque siguieron los criterios del tecnicismo, legitimaron nuevamente el lugar del juego en las propuestas educativas de los jardines de infantes, según lo descrito en el Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2007 (Resolución N° 3161/07);

Que el sistema educativo se fue configurando de acuerdo a las necesidades de desarrollo del país y que hoy, con el propósito de erradicar la desigualdad educativa, se reconoce como sujetos de derecho educativo a los más pequeños; en ese sentido se deben orientar los esfuerzos, en pos de saldar



la deuda con los sectores más vulnerables de la población, que son quienes aún no han podido acceder al sistema de educación inicial;

Que todavía hay niños a los que no se les ha podido garantizar su pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad y que dicha falencia genera problemáticas tales como el fracaso escolar de los excluidos o la repitencia en los primeros años de la educación primaria, las cuales afectan mayoritariamente a los niños y niñas más pobres: en el caso de Argentina, esta relación es de 10 a 2 en detrimento de los más desfavorecidos;

Que la trayectoria escolar es única, personal, intransferible y constitutiva de la identidad en nuestra cultura y que, por esa razón, resulta fundamental diseñar políticas públicas en primera infancia que permitan asegurar su continuidad durante los primeros años de vida, claves en el desarrollo de las potencialidades emocionales, cognitivas y sociales de cada persona y, por consiguiente, en el nivel de progreso que una sociedad puede alcanzar;

Que, tal como aseguraba Domingo Faustino Sarmiento: “La educación pública ha quedado constituida en el derecho de los gobernados, obligación del gobierno y necesidad absoluta de la sociedad”;

Que, actualmente, el Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires está estructurado en función de la previamente mencionada Ley de Educación Provincial N° 13.688, aprobada el 27 de junio de 2007, la cual establece, en consonancia con la Ley Nacional de Educación N° 26.206, que “el Nivel Inicial constituye una unidad pedagógica que brinda educación a los niños desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los (5) cinco años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos últimos años”;

Que, asimismo, en el Diseño Curricular para la Educación Inicial (2007, Resolución N° 3161/07) se disponen las condiciones para universalizar el Nivel Inicial, entendiendo que la garantización de su provisión, del crecimiento del nivel, de la universalidad de sus alcances y de su integridad como institución constituyen una obligación por parte del Estado;



Que, entendiendo a la escuela como “ámbito de vigencia de lo público” o como un lugar donde “debemos construir un espacio público”, consideramos que desde la primera sala del Nivel Inicial los niños van construyendo representaciones acerca de lo justo y lo injusto, lo igual y lo diferente, lo propio, lo ajeno y lo compartido, entre otras múltiples nociones relevantes para su inserción en la esfera pública; es decir, la educación es pública en tanto se concibe como acción política;

Que resulta necesario generar vínculos de afecto y confianza que brinden a los niños seguridad en sus capacidades y deseos de aprender y que son objetivos de la política pública educativa:

- Asegurar la enseñanza de conocimientos socialmente significativos que amplíen y profundicen la posibilidad de incrementar sus experiencias sociales extraescolares.
- Favorecer el desarrollo de las capacidades de comunicación y expresión a través de los lenguajes verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
- Promover la integración grupal y la articulación de las diferencias personales en el desarrollo de tareas de aprendizaje, en el juego y en la convivencia cotidiana.
- Favorecer el desarrollo de la propia identidad y su pertenencia a la Comunidad local, Provincial y Nacional.
- Ofrecer oportunidades de desarrollo de su capacidad creativa, del placer por explorar y conocer y de la participación en actividades colectivas.
- Promocionar el cuidado preventivo de la salud y proponer orientaciones y derivaciones hacia otros organismos, en caso de ser necesario.
- Promover actitudes de solidaridad, cuidado de sí mismos y de los otros, disposición al diálogo y a la resolución cooperativa de los problemas comunes;



Que el acceso a la educación inicial resulta una demanda sostenida por parte de vastos sectores poblacionales con escasa o nula posibilidad de acceso a los jardines de infantes públicos o privados;

Que la visión de establecer un sistema de jardines municipales se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo, basada en la defensa de los derechos humanos y de la dignidad, la justicia social, la inclusión, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad social del estado y la rendición de cuentas compartidas;

Que esta iniciativa responde a esa demanda y a la implicada en el acceso al nivel inicial de gestión estatal, la cual excede a la capacidad disponible por orden provincial; al momento se registran datos estadísticos oficiales acerca del excedente de niños que quedan en listas de espera para poder gozar de su derecho a la educación inicial: dichos datos revelan que el excedente de matrícula 2015 fue de 65 niños en sala de dos (2) años, de 1108 en sala de tres (3) años, de 604 en sala de cuatro (4) años y de 187 en sala de cinco (5) años; en el 2016, el excedente fue de 73 niños en sala de dos (2) años, de 1291 en sala de tres (3) años, de 708 en sala de cuatro (4) años y de 196 en sala de cinco (5) años; finalmente, en lo que va del ciclo 2017, ha sido de 86 chicos en sala de dos (2) años, de 1338 en sala de tres (3) años, de 757 en sala de cuatro (4) años y de 292 en sala de cinco (5) años;

Que el compromiso de gestión hacia el abordaje de nuevas políticas sociales, debido al aumento creciente de las demandas ciudadanas a los representantes del Poder Ejecutivo Municipal, supone un desafío de política pública que involucra a los gobiernos locales en pos de una mayor participación e inversión en programas destinados a crear un amplio sistema de protección social dirigido a los niños más pequeños y a sus familias;

Que, en ese sentido, el Gobierno de la Ciudad de Quilmes propone desarrollar una política pública enmarcada en la tendencia mundial de revalorizar la relación del primer eslabón del Estado con la ciudadanía y de promover los principios de



universalidad, equidad e igualdad de oportunidades para los niños y niñas del distrito en el área de educación inicial municipal;

Que desde el Departamento Ejecutivo Municipal se han llevado a cabo acciones educativas, en concordancia con la política de garantizar acceso y aprendizaje de los infantes, tales como refuncionalizar ex “Guarderías” en Jardines Maternales o crear nuevos Jardines de Infantes, a saber, el N° 1 “San Ambrosio” y el N° 2 “Niño de Belén” que se han puesto en funcionamiento siguiendo un orden de distribución territorial equitativo según excedentes y zonas de desfavorabilidad socioeconómica;

Que la inequidad en el acceso al Nivel Inicial implica trayectos educativos problemáticos, repitencia del 1º grado, y desigualdad en el aprendizaje oportuno de recursos sociales básicos como la lectoescritura y que, para contrarrestar las consecuencias de dicho problema se requiere contar con un cuerpo normativo distrital que adecue sus acciones educativas del nivel inicial a la legislación y normativa provincial, regule el ingreso a la docencia municipal y la cobertura de sus cargos directivos, enmarque la formación permanente de su cuerpo docente y las obligaciones y derechos de educadores y educandos, y faculte a la administración para la creación de equipos interdisciplinarios de apoyo en el abordaje de contextos pedagógicos complejos y socio familiares específicos;

Que la búsqueda de dicha excelencia pedagógica debe comprender un protocolo de selección por criterios para el ingreso a la docencia del Sistema Municipal de Educación Inicial de Quilmes (SIMEIQ) que sea de carácter público, abierto y transparente, así como de una oferta sostenida y continuada de actualización académica, capacitación en servicio y evaluación permanente a sus docentes;

Que el compromiso con la búsqueda de la excelencia pedagógica debe sostener un enfoque situado, contextualizado en las diferentes problemáticas



que atraviesan a niños, niñas y a sus familias, e incluir propuestas pedagógicas integradoras para los niños/as con capacidades diferentes;

Que es obligación del Estado arbitrar los medios conducentes a la plena vigencia de los principios educativos constitucionales, atendiendo los reclamos de la comunidad educativa en relación al estado de la infraestructura escolar, con la inmediatez que se requiera, garantizando los servicios educativos en el Distrito de Quilmes;

Que adherimos al pensamiento del poeta latinoamericano, José Martí quien sostuvo: “Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida”.

ORDENANZA

EL HONORABLE CONCEJO DELIBERANTE, SANCIONA:

Capítulo I

Definición, organización y objetivos

ARTICULO 1º: CREASE el Sistema Municipal de Educación Inicial de Quilmes (SIMEIQ), el cual se encuentra compuesto por el conjunto de servicios y acciones educativas organizadas y reguladas por el Estado Municipal en un todo de acuerdo con la normativa provincial, destinado a coadyuvar en la garantía del derecho a la educación inicial de los niños y niñas residentes en el distrito cuya edad oscile entre los 45 (cuarenta y cinco) días y los 5 (cinco) años inclusive, y que asume el carácter obligatorio para las salas de 4 (cuatro) y 5 (cinco) años.

ARTICULO 2º: El SIMEIQ contará con una estructura orgánica orientada a propiciar:



a) La colaboración coordinada con las políticas del Sistema Educativo Provincial.

b) La articulación intersectorial con las diversas áreas del Departamento Ejecutivo Municipal según lo requiera cada caso.

ARTICULO 3º: Sin perjuicio de los jardines maternas y de infantes que sean incorporados al sistema de acuerdo a lo establecido en la presente Ordenanza, el SIMEIQ estará integrado por los siguientes servicios, dispuestos en el Anexo 10 del Decreto 1063/17:

a) Jardín de Infantes N° 1 “San Ambrosio”, sito en Mosconi N° 1699 de Quilmes Oeste.

b) Jardín de Infantes N° 2 “Niño de Belén”, sito en la calle 898 N° 3940 de San Francisco Solano.

c) Jardín de Infantes y Maternal Municipal N° 3 “Casa de Niño y Salaverry”, sito en Otamendi N° 125 de Bernal.

d) Jardín de Infantes Municipal N° 4 “La Florida”, sito en las calles 850 esquina 883 de La Florida.

e) Jardín de Infantes Municipal N° 5 “Villa Alcira”, sito en la calle Victoria N° 1045 entre calle Lago Lacar y Lago Carril Lauquén.

ARTICULO 4º: Los servicios educativos del SIMEIQ de un sólo turno brindarán un servicio de merienda reforzada a sus alumnos y alumnas, y se acogerán, en forma paulatina, a la modalidad de jornada extendida con servicio de comedor.

ARTICULO 5º: ESTABLÉZCASE como Autoridad de Aplicación de la presente Ordenanza a la Subsecretaría de Educación (SSE) dependiente de la Secretaría de Cultura y Educación (SCE) del Departamento Ejecutivo Municipal.

ARTICULO 6º: Los objetivos del SIMEIQ se encuentran en concordancia con aquellos que establece el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, a saber:



a) Contribuir a la garantización del derecho universal a una educación pública y gratuita basada en principios de equidad e igualdad de oportunidades, promoviendo servicios educativos de calidad para la infancia, con prioridad en la atención de las familias más vulnerables o aquellas que no pueden acceder al nivel inicial de educación.

b) Colaborar con el orden provincial en las políticas públicas de inclusión en el acceso, continuidad y terminalidad del nivel inicial para todos los niños y niñas del distrito, priorizando a los sectores de mayor vulnerabilidad social.

c) Aportar a la comunidad quilmeña un servicio educativo de nivel inicial con carácter integral mediante un enfoque pedagógico situado, atento a los procesos de formación y de reconocimiento corporal y motriz, a los distintos contextos sociales, a las problemáticas familiares, alimentarias y de salud emergentes, y a los requerimientos pedagógicos específicos para los niños y niñas con capacidades diferentes.

d) Planificar las prácticas de enseñanza específicas en cada etapa del nivel inicial en general, atendiendo las particularidades y requerimientos singulares dentro de cada una de ellas.

e) Alentar al cuidado del medio ambiente mediante acciones en los mismos jardines.

f) Implementar el juego como estrategia de crecimiento y desarrollo biopsicosocial y estimular capacidades de expresión y de comunicación verbal y no verbal.

g) Diseñar y articular dispositivos interdisciplinarios de apoyo para una educación inicial con atención integral de los niños y niñas de la ciudad.

h) Coordinar mecanismos de referencia y contra referencia de casos con las áreas de Atención Primaria de la Salud, Desarrollo Social y Seguridad Ciudadana y/o con cualquier otra área que estos requieran.



i. Promover los derechos de niños y niñas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en cuanto a la salud, los cuidados propios y de otros, los hábitos saludables y una alimentación de calidad, tanto dentro como fuera de los establecimientos del sistema.

j) Fortalecer las potencialidades vinculares en el orden familiar y vecinal que favorezcan el acceso, la regularidad en la asistencia y la terminalidad del nivel inicial.

k) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa, así como la participación de organizaciones y referentes barriales en la construcción de redes sociales de promoción y apoyo que faciliten el acceso y la permanencia en la educación inicial.

l) Fortalecer la formación de recursos humanos con un perfeccionamiento académico de grado, contextualizado en las problemáticas específicas de los alumnos/as y sus familias.

m) Desarrollar políticas de inclusión social tendientes a generar oportunidades educativas en los sectores del estrato social más bajo de nuestro Municipio.

Capítulo II

Del personal

Título I

Docentes

ARTICULO 7º: El personal a cargo de la atención en las salas de los niños y niñas debe poseer título habilitante, registrado en el Consejo Escolar jurisdiccional para el ejercicio de la docencia en el nivel inicial, y de Profesor de Nivel Inicial y, en su caso, de las áreas de Educación Física y de Artística, y cualquier otra área que se incorpore. Además, deberá cumplimentar con lo



establecido desde los Artículos 2º al 5º, en relación a la situación docente, en la Ley Nº 10.579 del “Estatuto del docente” y sus modificaciones.

ARTICULO 8º: El Departamento Ejecutivo Municipal gestionará espacios de formación académica y capacitación pedagógica a los docentes del SIMEIQ, en Universidades Nacionales y otros centros académicos de calidad con presencia en el distrito.

ARTICULO 9º: En caso de contar con otros profesionales que realicen tareas en la Institución, deberán acreditar títulos habilitantes, en su caso registrados en Consejo Escolar jurisdiccional, y/o matrícula profesional.

ARTICULO 10º: Las obligaciones y derechos del personal docente del SIMEIQ serán las establecidas en el Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires Ley Nº 10.579, Capítulo II, modificado por los Artículos 93º y 94º de la Ley Provincial de Educación Nº 13.688. La Calificación estará basada en la Calificación Anual Docente de la Provincia de Buenos Aires y en la ponderación de la asistencia, puntualidad, capacitaciones y cursos de actualización y formación realizadas.

Título II

Ingreso

ARTICULO 11º: Para cargos interinos y suplencias la Subsecretaría de Educación (SSE) de la Secretaría de Cultura y Educación (SCE) hará un llamado a inscripción con frecuencia anual.

ARTICULO 12º: Se elaborará un orden de mérito resultante de la evaluación de los antecedentes a partir de los siguientes criterios y puntajes:

1-Se alentará el ingreso de jóvenes docentes en proceso de formación, por lo que no se otorgará puntaje por antigüedad en el ejercicio de la docencia.



2-Se evitarán sesgos en la ponderación de cursos “virtuales” de una diversidad de instituciones, los que en cantidad de certificaciones resultan sobrerrepresentados respecto de los cursos presenciales oficiales. Con este criterio se priorizan los cursos presenciales de formación específicos del nivel inicial y otorga la mitad de su puntaje a los cursos “virtuales”.

3-A partir de los criterios 1 y 2, se establece que la suma de cursos presenciales y virtuales en su conjunto tendrá un máximo de 5 (cinco) puntos.

ARTICULO 13°: En el caso de empate por idéntico puntaje, el orden de mérito se establecerá por el promedio de título de nivel superior que lo habilita para el cargo.

ARTICULO 14°: A la evaluación de antecedentes seguirá una segunda instancia de evaluación mediante entrevista a cargo de la Autoridad de Aplicación, la cual empleará un sistema de puntuación de 0 a 10 y tendrá carácter eliminatorio.

ARTICULO 15°: El puntaje final para el orden de mérito definitivo será el resultado de la suma de puntajes obtenidos en la evaluación de antecedentes y en la entrevista.

ARTICULO 16°: Para el acceso a cargos titulares, la SSE establecerá un sistema orden de puntuación de acuerdo a la asistencia, puntualidad, concurrencia a cursos de actualización y formación gestionados por el municipio, que permitan titularizar el cargo interino.

Título III

Cargos Directivos

ARTICULO 17°: Para cubrir los cargos de Director, Vicedirector y Secretario de los Jardines del SIMEIQ, la SSE hará un llamado a concurso público de antecedentes y oposición, de carácter abierto con frecuencia bianual.



ARTICULO 18º: La primera instancia de evaluación del concurso para cubrir cargos directivos en el SIMEIQ será la de evaluación de antecedentes profesionales mediante la ponderación con puntajes de los títulos y certificaciones específicas del nivel inicial considerando los siguientes aspectos:

- a) Los títulos y certificaciones deberán estar debidamente registrados en las jurisdicciones que correspondan y/o en el Consejo Escolar correspondiente.
- b) Los títulos y certificaciones que no estén debidamente registrados o cuyos originales no fueran exhibidos no serán computados.
- c) La ponderación se hará conforme los criterios y puntajes que el CE determine en cada llamado y difundido oportunamente por este.
- d) La evaluación de antecedentes tendrá carácter excluyente.

ARTICULO 19º: La segunda instancia de evaluación del concurso para cubrir cargos directivos en el SIMEIQ será la de oposición y sólo para quienes hayan sido admitidos en la evaluación de antecedentes. La oposición constará de un examen presencial y una entrevista a cargo del CE.

ARTICULO 20º: El examen presencial consistirá en un trabajo escrito que todos los postulantes admitidos realizarán en la misma fecha y horario para un cargo específico.

ARTICULO 21º: La entrevista a cargo del CE será la segunda evaluación de la instancia de oposición, a la que accederán solo quienes hayan aprobado el escrito, no obstante, lo cual podrá tener carácter eliminatorio para cubrir el cargo.

ARTICULO 22º: El orden de mérito definitivo será el que resulte de la suma de puntos obtenidos en la evaluación de antecedentes, el trabajo escrito presencial y la entrevista, luego de haber sido admitidos en todas las instancias.

ARTICULO 23º: El CE podrá declarar desierto el concurso en caso de que ningún postulante haya cumplido con las condiciones exigibles para tal fin.

Título IV



Equipos Interdisciplinarios de Apoyo (EIA)

ARTICULO 24º: La SSE tendrá a cargo Equipos Interdisciplinarios de Apoyo (EIA) creados por el Departamento Ejecutivo en cantidad necesaria para cubrir la totalidad de jardines y de matrícula.

ARTICULO 25º: Cada EIA estará integrado por un trabajador social, un psicólogo, un psicopedagogo o Licenciado en estimulación temprana y un médico de familia (generalista o pediatra). En el caso de jardines que ofrezcan el servicio de comedor, se agregará un nutricionista.

ARTICULO 26º: El EIA tendrá como objetivos:

- a) Detectar problemáticas que emerjan del proceso de enseñanza- aprendizaje y afecten su continuidad o condicionen su terminalidad.
- b) Elaborar un diagnóstico de situación de carácter exploratorio sobre las problemáticas emergentes a nivel individual, familiar y social.
- c) Instrumentar mecanismos de referencia, seguimiento y contra referencia con las áreas de salud, desarrollo social y con cualquier otra área o actor formal o informal que se requiera.
- d) Evaluar los procesos y resultados de las intervenciones realizadas.

ARTICULO 27º: El EIA desarrollará actividades de acuerdo a los objetivos enunciados en el Artículo precedente.

TITULO V

Personal no docente

ARTICULO 28º: Cuando el jardín brinde servicio de comedor, el personal a cargo de la cocina deberá contar con libreta sanitaria y conocimientos en el manejo de alimentos y selección de menús, además de los requerimientos que se especifiquen en la correspondiente reglamentación de la presente Norma. Que la SSE garantizará la capacitación del personal en los aspectos vinculados



a la manipulación de alimentos, menús aptos para niños y niñas diabéticos, celíacos y otras patologías, en un todo de acuerdo con la legislación provincial y nacional y las disposiciones Municipales.

Capítulo III

De los Alumnos

ARTICULO 29º: Para la inscripción, la edad de los niños y niñas se considerará al (30) treinta de junio de cada año. La inscripción se justifica desde la perspectiva de derechos y de una idea de justicia educativa y social y por estas razones priorizará a las familias más vulnerables, que surjan de la encuesta socioeconómica realizada por el EIA. -

ARTICULO 30º: La organización de los grupos de alumnos se realizará teniendo en cuenta las diferentes edades y propiciará la integración de niñas y niños con capacidades diferentes.

ARTICULO 31º: El número de niños que conforme cada agrupamiento y la correspondiente cantidad de personal docente que se haga cargo de los mismos se establecerá conforme a la normativa provincial vigente para las Instituciones del nivel.

Capítulo IV SIMEIQ

De los Jardines Municipales de Educación Inicial

ARTICULO 32º: El Municipio prestará en forma gratuita el servicio educativo mediante la creación y administración de Establecimientos Educativos de Gestión Municipal o bien la incorporación al presente Sistema de Establecimientos Educativos preexistentes. La cantidad de secciones, cobertura de edades, servicios y horarios serán determinadas por la autoridad de aplicación en un todo de acuerdo con la legislación y Reglamentación Provincial. Las características edilicias de los Jardines Municipales serán las detalladas en el Anexo 1 de la presente Ordenanza.



ARTICULO 33º: Se denominarán jardines maternos o de infantes de gestión municipal a los establecimientos educativos de nivel inicial gestionados por el Estado Municipal que brinden servicios a niños y niñas cuya edad oscile entre los cuarenta y cinco (45) días y los cinco (5) años inclusive.

ARTICULO 34º: Los jardines de gestión municipal en la Ciudad de Quilmes incorporarán reformas edilicias a establecimientos preexistentes o implementarán diseños nuevos en aquellos establecimientos por crear que garanticen la accesibilidad física, la calidad del entorno, el consumo responsable de energía, la conservación y protección del medio ambiente.

Capítulo V

De la Incorporación

ARTICULO 35º: El Departamento Ejecutivo Municipal, a través de la Autoridad de Aplicación, será el único autorizado a recibir las solicitudes de incorporación al SIMEIQ para el inicio de actividades de acuerdo a las pautas fijadas por la legislación provincial, los decretos reglamentarios y toda otra normativa aplicable de dicha jurisdicción.

Sin perjuicio del cumplimiento de los requisitos establecidos en el siguiente artículo, la Autoridad de Aplicación podrá rechazar aquellas solicitudes de incorporación que, por razones de oportunidad, mérito y/o conveniencia merezcan tal decisión, la cual no será recurrible por el solicitante.

Capítulo VI

De la documentación en los establecimientos

ARTICULO 36º: El establecimiento que solicite la incorporación al SIMEIQ deberá presentar la documentación que a continuación se detalla:

a) Libro foliado para asiento de los informes elaborados por la supervisión provincial.

b) Póliza de seguro de responsabilidad civil en vigencia.



c) Legajo actualizado del personal que desarrolle tareas en el establecimiento donde consten datos personales, laborales y profesionales en el que debe incluirse la copia autenticada de los títulos habilitantes y certificaciones registrados por Consejo Escolar.

d) Registro de inscripción donde consten los datos de los niños y niñas que asisten al establecimiento.

e) Legajos únicos por niño o niña sujetos a intervención por el EIA con información socio familiar, nutricional, de salud, pedagógicos, de requerimientos especiales por capacidades diferentes, y de cualquier otra información que se juzgue relevante a una mejor atención y abordajes de apoyo.

f) Certificado de desinfección, desinsectación o fumigación realizada en la frecuencia que exija la normativa provincial.

g) Número de DIPREGEP otorgado por la Dirección General Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Capítulo VII

Disposiciones Generales

ARTICULO 37º: La Autoridad de Aplicación dará amplia difusión en el calendario escolar y de la manera que entienda más conveniente, del listado de jardines del SIMEIQ habilitados para el desarrollo de sus actividades.

ARTICULO 38º: El Departamento Ejecutivo Municipal reglamentará los aspectos no previstos en la presente Ordenanza.

ARTICULO 39º: Los gastos y recursos requeridos para la ejecución de la presente Ordenanza serán imputados a la partida presupuestaria correspondiente.

ARTICULO 40º: Derógase toda otra normativa que contradiga total o parcialmente la presente Ordenanza.



ARTICULO 41º: FACULTASE al Departamento Ejecutivo a arbitrar las medidas necesarias para la aplicación de la presente Ordenanza. -

ARTICULO 42º: COMUNIQUESE a quienes corresponda, dése al Registro General y ARCHIVESE.

Fdo.: Cdor. JUAN M. BERNASCONI, Presidente del H.C.D.

Dr. DANIEL A. MARCHI, Secretario Legislativo del H.C.D.

Por ello;

EL INTENDENTE MUNICIPAL

DECRETA:

ARTICULO 1º: PROMULGASE la Ordenanza N° 12946/18 sancionada por el Honorable Concejo Deliberante, en la Sesión Ordinaria del día 10 de Julio de 2018.-

ARTICULO 2º: DESE al Registro General, Publíquese y ARCHIVESE. -

DR. IGNACIO C. ALBERTO

MARTINIANO MOLINA

SECRETARIO LEGAL Y TECNICO

INTENDENTE

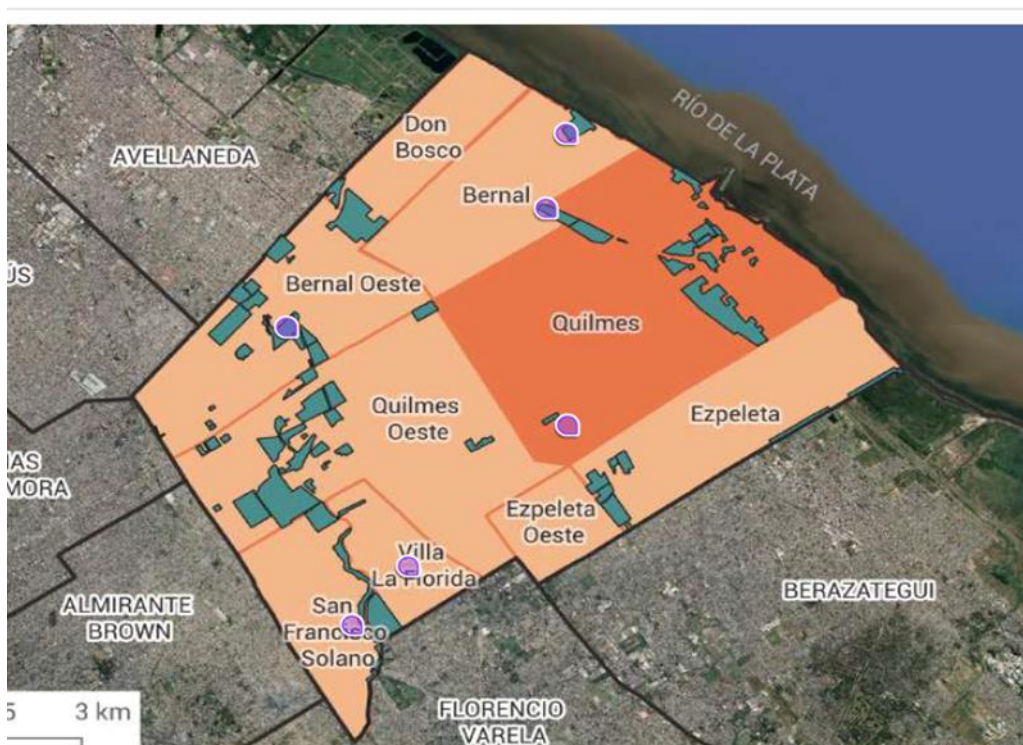
e) Presupuesto educativo hasta junio de 2018

Detalle presupuestario del municipio de Quilmes hasta junio del 2018. Fuente: Ministerio de economía de la provincia de Bs As.

Detalle Distrito Quilmes- Acumulado Junio 2018						Total	Consejo Escolar					Total
MUNICIPALIDAD						183						24
DISTRITO	F. Educativo Anual	F. Educativo Transferido (junio 2018)	F. Educativo INFRA TOTAL	F. Educativo Infra Transferido (junio 2018)	SAE Municipalizado (mayo 2018)	TOTAL TRANSFERIDO AL MUNICIPIO*	F. Compensador (JULIO 2018)	F. Propios (junio 2018)	CUFP (junio 2018)	SAE (junio 2018)	TOTAL TRANSFERIDO AL CONSEJO ESCOLAR	
	QUILMES	193,52	95,18	96,76	47,59	87,32	182,51	16,07	0,17	5,91	1,65	23,80

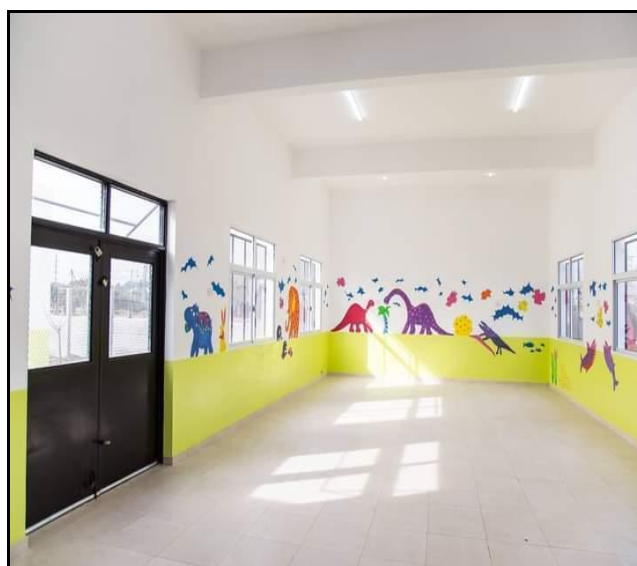
Valores expresados en millones de pesos

f) Ubicación geográfica de los jardines municipales de Quilmes.



Referencia: Elaboración propia según el mapa del Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

g) Registros fotográficos





EDUCACIÓN | Sistema Inicial de Educación Municipal

Charlas Sanmartinianas en Jardines Municipales

Maratón de Lectura

Proyecto Huertas en Jardines Municipales

