



Archivos de Ciencias de la Educación, n° 10, 2016, e006. ISSN 2346-8866  
 Universidad Nacional de La Plata.  
 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.  
 Departamento de Ciencias de la Educación.

## Las ideas sobre el “*buen comienzo*” y la primera infancia: construcciones hegemónicas y apropiaciones locales

The ideas about a “good beginning” and Early Childhood: hegemonic constructions and local appropriations

**Laura Santillán**

Universidad de Buenos Aires, Argentina | [laursantillan@gmail.com](mailto:laursantillan@gmail.com)

### PALABRAS CLAVE

Primera Infancia  
 Buen comienzo  
 Postulados hegemónicos  
 Apropiaciones locales

### KEYWORDS

Early Childhood  
 Good beginning  
 Hegemonic constructions  
 Local appropriations

### RESUMEN

En los últimos años, dentro y fuera de nuestro país, tiene lugar un progresivo desarrollo de propuestas destinadas a la *Primera Infancia*. Con este desarrollo, un enunciado que se ha ido instalando con fuerza es el relativo al *buen comienzo*. En este artículo el objetivo es analizar los sentidos hegemónicos y las apropiaciones locales que se construyen en documentos y programas de intervención en torno a dicho enunciado. Es nuestra hipótesis que las postulaciones contemporáneas sobre el *buen comienzo* reordenan –con continuidades y transformaciones– sentidos relativos al desarrollo, la socialización y el papel de las familias en el cuidado infantil. Aludimos a sentidos que son recuperados activamente en los contextos cotidianos en donde tienen lugar las iniciativas. Para este análisis nos basaremos en los registros etnográficos realizados en el trabajo antropológico que llevamos adelante en barrios populares del Gran Buenos Aires.

### ABSTRACT

In recent years, there has been a progressive development of proposals directed to Early Childhood in and beyond our country. With this development, a statement that has been strongly placed is the one related to the *good beginning*. This article aims to analyze the hegemonic meanings and the local appropriations regarding the documents and programs of intervention related to such statement. Our hypothesis is that the contemporary statements regarding the *good beginning* rearrange, with continuities and transformations, meanings about the development, the socialization and the role of families in child care. We refer to meanings that are actively brought back in every-day life contexts, where these initiatives take place. This analysis is based on the ethnographic records that we have made throughout the anthropological work we carried out in popular neighborhoods in the suburbs of Buenos Aires city.

Recibido: 14 de diciembre de 2015 | Aceptado: 15 de julio de 2016 | Publicado: 18 de noviembre de 2016

**Cita sugerida:** Santillán, L. (2016). Las ideas sobre el “buen comienzo” y la primera infancia: construcciones hegemónicas y apropiaciones locales. *Archivos de Ciencias de la Educación*, (10). Recuperado de <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose006>



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional  
[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es\\_AR](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR)

## Introducción

Las últimas décadas, tanto a nivel local como mundial, marcan un progresivo desarrollo de propuestas destinadas al cuidado y la educación de los/as niños/as que transitan los primeros años de la vida. Estas acciones, inscriptas mayormente dentro de lo que comienza a definirse bajo la categoría de *Primera Infancia*<sup>1</sup> (“atención a la primera infancia”), tienen lugar tanto desde la gestión estatal como fuera de ella. En la actualidad, se configura así un renovado campo de intervención en torno al cuidado y la educación de determinadas poblaciones de niños/as –principalmente pertenecientes a las clases populares– que está integrado por diversos actores sociopolíticos<sup>2</sup>.

Ahora bien, en el marco de la progresiva institucionalización de acciones destinadas a la *Primera Infancia*, un enunciado que se va instalando con importante peso es el relativo al *buen comienzo*. Desde diversos ámbitos y agencias, las referencias sobre “el buen inicio” se tornan, a nuestro entender, un locus sugestivo para comprender algunas de las directrices claves que intentan instalarse en cuanto al cuidado y desarrollo infantil. En las páginas que siguen, nos dedicaremos a analizar los sentidos que circulan en torno al “*buen comienzo*”, ahondando para ello en las construcciones que se ponen en juego en documentos y formas programáticas de acción (estatal y no estatal) y en espacios cotidianos de intervención con niños y niñas que transitan los primeros años de la vida.

Cabe decir que, en cuanto al abordaje de estas cuestiones, la literatura académica es amplia y heterogénea. Entre esta diversidad, un grupo no menor de trabajos (Young & Fujimoto-Gómez, 2003, Uamyahara, 2004, Jaramillo, 2009) sobresale porque sostiene una marcada línea de continuidad con los intereses programáticos más generales que provienen –entre otros– de acuerdos internacionales. Desde estas continuidades, son indagaciones que se destacan por el importante grado de legitimidad que –en definitiva– otorgan a las directrices más predominantes. Con marcadas distancias respecto a estos planteos, otros trabajos se proponen profundizar en las dimensiones paradójales y conflictivas que traen consigo los procesos y las intervenciones en esta etapa de la vida reconocida en los últimos tiempos como *Primera Infancia* (Rosemberg, 2002, Pereira, 2005, Cardarelli, 2005, Faur, 2011). Nuestro trabajo se inscribe en esta última línea de análisis, a la vez que propone ahondar en aspectos no siempre evidentes vinculados con las apropiaciones locales.

En este artículo, la propuesta es avanzar hacia un análisis que recupere los planteos sobre el *buen comienzo* tal como se sistematizan en programas y documentos, así también como acontecen en algunas de sus realizaciones locales. Esto es, nos interesa ahondar en las formas en que las directrices más generales se materializan, experimentan y dinamizan en interacciones y espacios cotidianos, tal como lo reconstruimos en nuestro trabajo de campo en barrios populares del Gran Buenos Aires, Argentina. Es nuestra hipótesis que las postulaciones que hegemonizan el campo de intervención en torno al *buen comienzo* tienen como uno sus efectos resituar (volver a situar) valoraciones y sentidos de larga data sobre el papel de las familias y la comunidades de origen (de los/as niños/as). En concreto aludimos a la fuerte centralidad que asumen las familias como garantes casi exclusivos del desarrollo de los hijos a razón de las pautas de socialización y cuidado que las mismas pongan en juego. A la vez, cabe decir, en los espacios cotidianos de actuación, los desenlaces de estas orientaciones generales presentan continuidades y también quiebres. Como veremos, los sentidos dominantes sobre *el buen comienzo*, en simultáneo generan nuevas regulaciones, se anclan de manera compleja en la historia social de las instituciones y los sujetos a cargo de las acciones, produciendo sentidos no siempre previsibles ni acordes a las formulaciones originarias.

## La perspectiva de análisis

El análisis que presentamos se inscribe dentro la perspectiva antropológica y el enfoque etnográfico (Rockwell, 2009, Achilli, 2005). En sus planteos generales, sigue las propuestas teóricas y metodológicas

construidas principalmente dentro del campo de la Antropología Social y la Etnografía de la Educación en su tradición latinoamericana (Neufeld, 2011). Una particularidad de esta tradición en Latinoamérica es la temprana recuperación de las teorizaciones gramscianas y, por ende, el interés por analizar los procesos bajo estudio en los cruces que se producen con la historia material, política y social en los cuales se inscriben (Rockwell, 2009).

En relación con las preocupaciones que nos planteamos, la indagación combinó el análisis de fuentes documentales con los registros provenientes de la experiencia directa del trabajo de campo. La exploración y estudio de las fuentes secundarias se sustentaron en aportes provenientes del análisis del discurso. En el análisis que sigue, partimos de una concepción amplia del discurso que lo comprende en tanto práctica social y en función de las intersecciones que se producen entre lengua, cultura y poder (Voloshinov, 2009, Foucault, 1991, Fairclough, 1993). El discurso, desde estos planteos, queda comprendido trascendiendo su función meramente referencial: los enunciados y discursos en torno al *buen comienzo* importan en su relación activa con la realidad, constituidos y a la vez contribuyendo a la producción, reproducción y transformación de objetos de conocimientos, identidades sociales y posiciones en el mundo (Foucault, 1991, Fairclough, 1993). En cuanto al trabajo metodológico con las fuentes secundarias, en primer lugar nos hemos dedicado a la organización del corpus<sup>3</sup>, para pasar luego al análisis textual de los documentos (modos de organizar la información), sin desatender por completo el nivel comunicativo (producción y circulación) y el social (Fairclough, 1992).

En cuanto al registro etnográfico y la experiencia directa en terreno, el análisis se sustenta en el trabajo de campo que venimos realizando desde el año 2009 en barrios populares ubicados en la Zona Norte del Gran Buenos Aires. La metodología empleada durante la indagación articuló la observación participante y la realización de entrevistas cualitativas y abiertas (Achilli, 2005) a maestras de Jardines de Infantes, educadores populares y pobladores. Nuestra unidad de indagación ha sido el recorte de la vida cotidiana. Como señala la antropóloga Elsie Rockwell (2009), el valor de la etnografía reside en “documentar lo no documentado”, es decir plantearse recuperar los conocimientos y las prácticas que no suelen quedar registradas en las esferas “oficiales” ni las sistematizaciones dominantes.

### **Las postulaciones sobre el *buen comienzo*: construcciones hegemónicas y el dominio de prácticas sociales que los discursos buscan ordenar**

Cuando ahondamos en las producciones programáticas (ligadas a las intervenciones estatales y también a las no gubernamentales) destinadas a la *Primera Infancia*, las referencias sobre el *buen comienzo* ocupan numerosos y diversificados sitios y publicaciones. Es un tópico que encabeza el nombre de campañas<sup>4</sup>, informes<sup>5</sup>, así también forma parte –de manera clave– del contenido de documentos y publicaciones de importante alcance<sup>6</sup>. Sin desatender la importante heterogeneidad que atraviesa a las organizaciones e instituciones que refrendan parte de sus argumentos en relación a las postulaciones sobre *el buen comienzo*, nos interesa detenernos en algunos ejes que van constituyéndose en directrices hegemónicas<sup>7</sup> y que están presentes –sino en todas– en buena parte de las construcciones discursivas con las que nos topamos en la actualidad.

En primer lugar, si tomamos en cuenta las expresiones más palpables, es importante decir que las alusiones sobre el *buen comienzo* están inexorablemente unidas a un sector específico de la población infantil que, tal como adelantamos, en los últimos años ha comenzado a ser definido como *Primera Infancia*. Si bien las decisiones acerca de las edades que comprende la primera infancia, tal como describimos, difiere de una región y/o país a otro, con esta categoría –cuya eficacia, a nuestro entender, ha sido instalar una suerte de “unicidad” y “acuerdo” entre las intervenciones– se alude en todos los casos a los primeros años de la vida de las personas, etapa identificada como crucial para el desarrollo individual (y tal como veremos, también el

social y/o colectivo).

En segundo término, y relacionado con lo anterior, las referencias y construcciones de sentido en torno al *buen comienzo*, suelen refrendarse en una serie de alusiones más generales que circulan en cuanto al tipo de intervenciones que son necesarias realizar sobre la *Primera Infancia*. En concreto aludimos a postulaciones cuyo motor lo constituye una serie de reuniones y concertaciones que sobresalen principalmente por su naturaleza global y por las obligaciones vinculantes que instalan en los países participantes<sup>8</sup>. Entre otros, si bien hoy por hoy la mayoría de los Estados y organismos gubernamentales inscriben a las intervenciones en *Primera Infancia* en el campo y la retórica de los derechos, las postulaciones que movilizan los organismos internacionales relativas a los beneficios que producen las inversiones en los primeros años de la vida en las tasas de retorno no ceden terreno. En las fuentes analizadas, encontramos enunciados que de manera recurrente hacen explícito este aspecto:

“Asegurar que los niños disfruten durante sus primeros años de las mejores condiciones de vida es una de las inversiones más inteligentes que puede realizar un país que piensa en su futuro y en la posibilidad de ser parte de una economía mundializada que se basa en la fortaleza del capital humano” (Unicef, 2004).

“Desde hace mucho que está probado que invertir en la gente es rentable”, indicó Pamela Cox, vicepresidenta del Banco Mundial para América Latina y el Caribe. [...] Los datos empíricos que aporta el nuevo informe demuestran que las intervenciones en la primera infancia son eficientes en términos económicos y tienen mayor rentabilidad que las inversiones que se hacen con posterioridad en jóvenes desfavorecidos” (Documento Banco Mundial, 2009).

En los argumentos de los beneficios que traen consigo las inversiones en *Primera Infancia* y el *buen comienzo*, una referencia ineludible es la mención de los primeros años de la vida como un período clave y crucial para sentar las bases para la formación de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social. Estas premisas, como adelantamos, se sustentan en la relevancia que asumen –con exultante determinismo– las experiencias tempranas en cuanto al futuro de los niños y de la sociedad. Son premisas cuya legitimación en buena medida está dada a través del uso de citas específicas, entre las cuales sobresalen las provenientes de las neurociencias. Las construcciones a las que estamos aludiendo sobre el *buen comienzo* –aún a sabiendas de las refutaciones que realizan especialistas en el tema<sup>9</sup>– constituyen un categórico frente discursivo (Fonseca, 2011), cargado de hechos y verdades “científicos” y “objetivos” que –desde el modelo biomédico– se presentan como irrefutables. Entre otros, las alusiones –y usos políticos– de la existencia de “un período crítico” del desarrollo humano es elocuente en este proceso de legitimación que se busca construir en cuanto a las intervenciones en *Primera Infancia*:

“Si bien la capacidad de reorganización del cerebro se mantiene durante toda la vida, hay acuerdo general en que durante la primera infancia el cerebro se forma a una velocidad que nunca volverá a repetirse” (Unesco, 2010).

Insistimos en este punto acerca de los señalamientos que realizan otros estudios, los cuales, desde otras perspectivas teóricas (inclusive dentro de las neurociencias), relativizan y cuestionan los determinismos de los estudios biomédicos y “cerebro-centristas” (Pérez Alvarez, 2011, Benaríos, et al, 2010).

En tercer lugar, cabe decir que, si bien no en todas, la mayor parte de las referencias sobre el *buen comienzo* si se destacan por algo es porque buscan también legitimarse mediante la presunción de que las acciones que se realicen en el presente proveerán –sin más– soluciones en el futuro. Al respecto, según se insiste en los documentos, las acciones *oportunas* y *tempranas* no solo supondrían consigo “*los mejores efectos en el desarrollo, los aprendizajes escolares y el éxito profesional posterior*” (OIT, 2012), sino que solucionarían

problemáticas que –desde nuestro punto de vista- se destacan por su honda naturaleza estructural. Entre otros nos referimos al problema de la desigualdad, la injusticia social y la pobreza que suelen ser mencionadas entre los alcances de las intervenciones en *Primera Infancia*:

“Garantizar *un buen comienzo* para los niños puede contribuir a quebrar los ciclo de la pobreza, la enfermedad y la violencia. Los niños son receptores y recreadores de valores y principios esenciales que rigen a toda la sociedad” (Unicef, 2004)

Ahora bien, enunciadas estas premisas generales, resulta sugestivo relevar también los presupuestos menos evidentes, pero no por ello menos importantes en las construcciones que hegemonizan el campo de las alusiones sobre el *buen comienzo*. Como exponen diversos autores, las políticas y programas de intervención, en tanto herramientas para la acción, persiguen el interés por la construcción de un *orden* y una *coherencia* determinada en el mundo (Shore, 2010, Rose et al, 2006). En relación a ello ¿qué vienen a ordenar las postulaciones acerca del *buen comienzo*?

Entre un conjunto de cuestiones, tomaremos en cuenta dos que entendemos muy relevantes. Una tiene que ver con las construcciones de sentido que las postulaciones sobre el *buen comienzo* ponen en juego en torno al “desarrollo”. Otra dimensión tiene que ver con los actores que, desde estos planteos, comienzan a ser interpelados con creciente centralidad. En cuanto al primer punto, en un marco como el presente, en donde se ha avanzado en el conocimiento de la conformación de la subjetividad como un proceso multideterminado, complejo y no acabado<sup>10</sup>, no deja de sorprender la fuerza que asumen en las postulaciones sobre “el buen inicio” nociones perimidas de “socialización” y “desarrollo”. En relación a los documentos que circulan –entre los cuales se destacan los provenientes de los organismos internacionales- se forja una concepción en la cual el “desarrollo” aparece como antesala y etapa previa a la educación escolarizada:

“La educación temprana reviste especial importancia para los niños de familias desfavorecidas: cuando ingresan en la primaria, las disparidades en las habilidades lingüísticas vinculadas con los ingresos y otros factores suelen ser tan pronunciadas que los niños nunca logran nivelarse con sus compañeros” (Unesco, citado en OIT, 2012).

Según consideramos, desde las visiones hegemónicas, las alusiones sobre las “intervenciones oportunas” en *Primera Infancia* vuelven –en definitiva- a reificar un argumento de antigua data como es aquel que señala que las condiciones para alcanzar los aprendizajes se encuentran por fuera de la escuela, trasladándose de lleno hacia otros ámbitos, como las familias (y sus formas de crianza y socialización).

Pasamos así al segundo punto: en las recomendaciones que estamos revisando sobre el *buen comienzo* un sujeto colectivo que vuelve a cobrar un lugar central es “la familia”<sup>11</sup>. Sin demasiados rodeos, las ponderaciones de las experiencias tempranas y la socialización de las familias y las comunidades de origen en cuanto a su impacto en los niños se tornan cruciales. Este imperativo se materializa en una serie de indicaciones e intervenciones sobre los grupos familiares. En las publicaciones, las referencias aluden a la necesidad de *apuntalar, fortalecer y fomentar* aquello que se define como un ámbito seguro y contenedor para el desarrollo de los/as niños/as. En función del análisis de los documentos de mayor difusión, si algo parecen querer ordenar estas iniciativas son las maneras en que las familias deben llevar adelante la socialización, la crianza y el cuidado de los/as niños/as:

“La familia está implícita en el trabajo con Primera Infancia [...] Trabajar en desarrollo infantil es, en primera instancia, abordar prácticas de crianza con la familia” (Unicef, 2005)

“Las familias, particularmente aquellas que viven bajo condiciones de pobreza, son las que requieren todo el apoyo posible para acceder al conocimiento y la información necesarios para recuperar el nivel de cuidado que merecen sus hijos” (Unicef, 2005).

Cabe decir que en los documentos que se difunden y orientan muchas de las intervenciones (estatales y no estatales), no se trata de ningún modo del universo total de familias. De manera más y menos explícita, se establecen una serie de prioridades: son ante todo las familias pertenecientes a los sectores populares aquellas que, en relación a algunos déficits (cuando no económicos, “culturales”), son interpeladas y reguladas. Llegados hasta aquí nos preguntamos: ¿Qué sentidos asumen los postulados sobre el *buen comienzo* en espacios cotidianos de intervención? ¿Cuáles son las realizaciones y significaciones sobre *el buen comienzo* en escenarios locales de interacción?

### **Algunas aristas de las experiencias y prácticas cotidianas en torno al *buen comienzo***

La Antropología detiene la mirada en la dimensión cotidiana y en ese sentido se pregunta por las experiencias que las personas transitan de los procesos más generales bajo estudio. En el barrio Arroyo I<sup>12</sup>, en donde realizamos el trabajo de campo, hay un conjunto diversificado de instituciones abocadas al trabajo con los/as niños/as de más corta edad. Desde los últimos años, a la presencia de jardines de infantes pertenecientes al Nivel Inicial, se suma el emplazamiento de espacios comunitarios que impulsan grupos de pobladores y/o organizaciones sociales, complementarios a la enseñanza oficial<sup>13</sup>. En relación al conocimiento que surge del trabajo etnográfico que venimos llevando adelante, podemos decir que en las instituciones –todas ellas– que abocan su trabajo al cuidado y la educación infantil, las directrices más generales relativas a la *primera infancia* y *el buen inicio* no pasan inertes. A la vez, tal como veremos, decir esto no debe conducirnos a concluir que las orientaciones que hegemonizan el campo repercutan con la misma fuerza entre las distintas instituciones, ni que las mismas sean recuperadas por todos los sujetos involucrados en los términos y sentidos en que fueron gestados.

En cuanto a la primera afirmación, tomadas en conjunto, difícilmente podamos hallar espacio alguno dedicado al cuidado y la educación de los/as niños/as de más corta edad que quede completamente desligado de la difusión y matriz de sentidos en torno al *buen comienzo*. En relación a ello, por un lado ya aludimos a la profusa difusión de postulados que, a través de campañas y publicaciones, promueven principalmente organismos como los internacionales. Por otro lado, programas y regulaciones estatales fueron haciendo más explícitas alusiones sobre la necesidad de trabajar esta etapa de la vida denominada recientemente como *Primera Infancia*. Al respecto, la sanción de la Ley N° 27.064 de diciembre 2014 hace manifiesto el interés por regular las condiciones de funcionamiento y supervisar pedagógicamente las instituciones no incluidas en la enseñanza oficial que brindan educación y cuidado de la Primera Infancia<sup>14</sup>. En el marco de estas puntualizaciones, las entrevistas que realizamos a directivos y maestras de jardines de infantes, como también a educadoras comunitarias y pobladores que toman a su cargo el cuidado de grupos de niños de temprana edad, nos deja testimonio de algunos efectos de sentido de los lineamientos más generales. En ese sentido, un asunto que resultó insoslayable ha sido la autopercepción de los educadores que conocimos –aquí sin distinciones entre las instituciones estatales y las comunitarias– acerca de la centralidad que –con importantes correlaciones respecto a las expectativas más generales– asume el lugar en donde se trabaja. De ese modo, las alusiones que giran en torno al *buen comienzo* fueron una referencia generalizada entre nuestros entrevistados. Mientras que en muchos de los educadores con quienes conversamos se recuperaron como una forma de legitimar la tarea que realizan: “*es muy importante lo que hacemos, como bien se dice, los primeros años de la vida son fundamentales y nosotros nos volvemos fundamentales en el mandato de lograr un buen inicio para los chicos*” (educadora de Jardín comunitario), otros entrevistados pusieron de relieve los aspectos más regulatorios y coercitivos: “*siempre el objetivo del Nivel fue enseñar con las mejores herramientas, con el mejor nivel, pero ahora hay una mirada sobre todo lo que hacemos, muy*

*centrada en que de aquí depende todo. Creo que es muy importante, pero te pone en un lugar de mucha exposición... ¿y después no es importante hacer nada?” (Maestra del Nivel Inicial).* Ahora bien, como decíamos, no es posible homologar los efectos de las directrices generales entre espacios y actores colectivos –muy disímiles entre sí- que están involucrados en las iniciativas educativas y de cuidado destinadas a los/as niños/as de más corta edad. Según entendemos, las apelaciones contemporáneas sobre el *buen comienzo*, se insertan, a la vez, en la historia social y las dinámicas de las instituciones, y se articulan con las prácticas cotidianas de las personas que protagonizan los espacios de trabajo.

Al respecto, en los jardines de infantes pertenecientes a la enseñanza oficial, si bien las alusiones en torno a la atención y el cuidado a la *Primera Infancia* ingresan de manera paulatina<sup>15</sup>, las normativas y documentos que mayormente circulan en estos ámbitos revalidan referencias centradas principalmente en el oficio de enseñar y las formas de organización curricular. El ingreso a los establecimientos públicos de enseñanza testimonia la preeminencia de la lógica y el lenguaje propio de la gestión estatal: son las actas, legajos y documentación oficial las que ganan terreno por sobre otros formatos (tales afiches de ONGs y fundaciones posibles de encontrar en espacios comunitarios). Sin embargo, en relación a los cambios regulatorios que mencionamos para el Nivel, los establecimientos de enseñanza pública quedan atravesados por discusiones, muchas de las cuales refieren a las nociones sobre *el buen comienzo*. Al respecto, la ampliación de las instituciones que son reconocidas por el Estado integrando el Nivel Inicial, revitalizó una serie de debates de larga data: entre otros se destacan las discusiones relativas a las consideraciones y discernimiento sobre lo que significa “enseñar”, “instruir” y “cuidar”. También en torno a cuáles son las incumbencias que tienen las distintas instituciones que trabajan con los niños. Junto con ello, una referencia que recupera vigencia es la relativa a las visiones sobre el desarrollo infantil. Entre los educadores y educadoras de los establecimientos oficiales hay una importante heterogeneidad de voces y visiones sobre qué significa el *buen desarrollo* y *desempeño* de los niños (también sobre cuáles son sus rasgos y requerimientos). Sin embargo, en el escenario actual en el cual se amplían y convergen distintos actores en el Nivel Inicial, las alusiones sobre el *desempeño* con las que nos encontramos presentan continuidades forjadas en el tiempo, a la vez que algunas reconfiguraciones<sup>16</sup>. En cuanto a las continuidades, algunas cuestiones que se desprendieron en un número no menor de entrevistas, tuvieron que ver con la reificación de los postulados que afirman que para acceder a determinados aprendizajes, es necesario que los niños antes alcancen determinados niveles de *madurez* y *desarrollo*:

Marisa nos comenta que comenzaron bien el año lectivo, pero a decir verdad se encontraron con situaciones muy diferentes a años anteriores. En este año muchos chicos presentaron problemas en la adaptación: “no sabían lo básico” [...]: “en esta comunidad es usual –nos dice Marisa- que haya algunos temas en cuanto a la estimulación, no es algo generalizable, pero en ocasiones pasa por las necesidades de las familias”. Marisa nos cuenta que es importante que algunas cosas estén asentadas así en el jardín pueden avanzar con los aprendizajes (Entrevista Maestra de Jardín de infantes, barrio Arroyo I, año 2015).

Desde visiones familiarizadas con perspectivas bio-psicologicistas, las apelaciones sobre la necesidad de que los niños y las niñas internalicen algunos hábitos se mantiene –al menos con relativa constancia- entre algunos educadores. Ahora bien, teniendo en cuenta el campo diversificado de espacios vinculados con la educación en los primeros años de la vida, una alteración que encontramos tiene que ver con los actores sobre los cuáles recaen algunos reclamos en cuanto al cumplimiento de la transmisión de hábitos. Desde las percepciones de algunos educadores, sin que las familias dejen de tener un lugar central en cuanto a su papel en la socialización y preparación para que los niños lleguen al Jardín de Infantes con las condiciones adecuadas para aprender, otros actores entran en escena. En concreto, nos referimos a las frecuentes interpelaciones que algunos docentes realizan, en todo caso, a los responsables de organizaciones comunitarias instándolos a que trabajen determinadas cuestiones con los niños y niñas que reciben. En los

contextos de encuentro cotidianos, estos pedidos muchas veces tienen que ver con la inculcación de hábitos y rutinas que “los prepare para el jardín”. Tal como nos lo transmitieron varias educadoras, desde su punto de vista resulta importante que, mientras en el jardín se avanza en los contenidos curriculares, en los Centros comunitarios se concentren en inculcar en hábitos para el trabajo.

Siguiendo con el análisis, cuando los comparamos con los jardines oficiales, los espacios comunitarios que trabajan con la *Primera Infancia*, resultan -al menos en primera instancia- más permeables a las directrices que hegemonizan el campo de intervención en esta franja etaria y en relación *al buen comienzo*. Lejos de dar esta afirmación por sentada, sucede que las experiencias territoriales son receptoras de numerosas ofertas de capacitación y/o de convocatorias para integrar jornadas colectivas de reflexión (entre otras, bajo la forma de redes barriales). En el barrio en donde investigamos, constatamos que si bien se trata de una oferta de capacitación diversa (en cuanto a las instituciones que las convocan y los contenidos que desarrollan), la presencia de fundaciones y ONGs alineados de manera directa a los planteamientos más generalizados sobre el *buen comienzo* es insoslayable<sup>17</sup>.

Según registramos en el trabajo de campo, la recepción de la agenda de estas capacitaciones por parte de los pobladores y educadores comunitarios es oscilante. Por un lado, no faltan los elogios y el reconocimiento por el tipo de información y conocimiento que ofrecen. Estas capacitaciones resultan además relevantes en cuanto a las estrategias de supervivencia y reproducción cotidiana de las organizaciones de base. En instancias de formación de este tipo, como anticipamos, las alusiones sobre el *buen comienzo* es un común denominador. Este tópico suele enlazarse con otro recurrente como es el de contribuir -desde afuera del entorno próximo de los niños- con las formas de cuidado infantil a través de la disminución de *riesgos*. Esto es, educadores populares y pobladores, en el marco de las capacitaciones que organizan principalmente las fundaciones y ONGs, reciben instrucciones detalladas para el reconocimiento de cómo contribuir al *buen comienzo* advirtiéndoles para ello riesgos de diversa índole, pero que principalmente atañen a las formas de crianza y cuidado provenientes del entorno familiar.

Cuando nos adentrarnos en los sentidos cotidianos que asumen las directrices sobre el *buen inicio*, cuidadores y educadores comunitarios, como sucede con las maestras de las escuelas, hacen suya esta recomendación con importante compromiso y también mucha responsabilidad, autopercibiendo la centralidad que comienzan a tener en esta empresa de atender a los niños y niñas de más corta edad. Según consideramos, las capacitaciones se vuelven en importantes vectores de una serie de regulaciones que pobladores y educadores se esmeran por cumplir.

En simultáneo, en el acontecer diario de la tarea, las orientaciones que imponen las agendas de las capacitaciones no siempre -ni necesariamente- conservan la misma significación ni fuerza de las instituciones que las gestan. Un testimonio de ello, es que -a contrapartida de las expectativas de las fundaciones y ONGs que organizan las acciones de formación- en los Centros, los materiales y recursos que ofrecen los cursos suelen ocupar, en líneas generales, un lugar muy poco central. Durante el trabajo de campo, de hecho, el pedido de estos materiales puede implicar largas horas de búsqueda ya sean porque están muy dispersos u ocupan lugares muy poco visibles<sup>18</sup>. Cuando pasamos al plano de las prácticas, pobladores y educadores populares asumen de manera muy comprometida un conjunto de sugerencias que reciben. Entre ellas se destaca la colaboración para detectar problemáticas acuciantes (entre otras, situaciones de maltrato y abuso sexual a los/as niños/as). Los referentes de los espacios comunitarios suelen traernos a colación algunas de las sugerencias que puntillosamente detallan los guiones de las fundaciones. Así también, en las jornadas de trabajo con los niños, pobladores y educadores ponen en juego algunas de las estrategias sugeridas en cuanto a la observación y detección de “descuidos” y “malos tratos” que se suponen provenientes de las comunidades de origen de los niños (los cuales son sus propios vecinos). Pero también, cabe decir, son estrategias que de ningún modo quedan desligadas de relaciones más amplias que atraviesan



a los escenarios cotidianos de interacción. Al respecto, todas las indicaciones –dentro y fuera de las capacitaciones- sobre el *buen comienzo* se dinamizan –tal como lo observamos en reiteradas oportunidades- en interacciones forjadas en el conocimiento estrecho (entre vecinos), que implica regulaciones, pero también una serie de confrontaciones con respecto a las visiones que se instalan desde los presupuestos dominantes sobre el tema (Santillán, 2013).

Al respecto, es usual que en las interacciones cotidianas, los educadores comunitarios intentan ejercer alguna influencia en los comportamientos parentales. En función de ello son frecuentes las ocasiones en las cuales aconsejan a los padres de los niños -sus propios vecinos- sobre cómo encaminar la crianza y el cuidado de los hijos. Tal como constatamos en nuestras observaciones en el trabajo de campo, es usual que lo hagan a través de una intervención que busca ser *correctiva* (Donzelot, 1998) y con importantes cuotas de regulación. Pero es frecuente también que estas cuestiones se tramiten en base a solidaridades ancladas en la pertenencia a la misma clase, lo cual conlleva a que los sentidos regulatorios muten por otros contenidos más horizontales y ligados con la ayuda mutua. En los escenarios comunitarios, la presunción de malos cuidados suele quedar rápidamente atravesada por el conocimiento de las condiciones materiales de vida de las familias, hecho que en ocasiones suele quedar de lado por parte de otras agencias que intervienen con las familias. La mayoría de las organizaciones comunitarias se insertan en una historia de mediana o larga data en los barrios, una historia en la cual los propios tutores de los niños tuvieron un importante protagonismo. Por tanto, si bien en las organizaciones, las responsables y educadoras se tornan en voces autorizadas, las consideraciones sobre el *buen cuidado* se dinamizan en tramas colectivas más amplias, en las cuales se alternan la producción conjunta de las responsabilidades para con los niños, con asimetrías y reciprocidades.

### Reflexiones finales

En este artículo la intención ha sido reflexionar sobre algunas aristas que están presentes en las concepciones que circulan en torno al *buen comienzo*. Tal como analizamos, estas concepciones se insertan en una serie de premisas más generales vinculadas principalmente a la *Primera Infancia*, desde las cuales cobran entidad, y en donde los organismos internacionales intervienen como engranajes centrales.

Según se desprenden de los documentos analizados, las nociones sobre el *buen comienzo* no sólo se destacan por sobre-enfatizar la atención sobre un grupo etario hiper específico (como es el de los primeros años de vida), sino por instalar de manera menos y más explícita un conjunto de discursos y retóricas. Entre los discursos más palpables, uno de los aspectos que analizamos es la centralidad que se le otorga a las intervenciones oportunas y tempranas como un modo de solucionar un conjunto de problemas sociales que –tal como dimos cuenta- si sobresalen por algo es porque aluden de manera indiferenciada a cuestiones de distintos niveles de complejidad. Entre ellos, de las menciones sobre el futuro escolar de los niños se pasa sin demasiada escala –ni mediaciones- a la alusión de la posibilidad de resolución de temas hondos como son la inequidad y desigualdad social.

En cuanto a los aspectos menos evidentes, una cuestión que sobresale tiene que ver con el modo en que, al menos desde los discursos que hegemonizan el campo de intervención relativo a la *Primera Infancia*, se resitúa a las familias y a las comunidades de origen de los niños (sobre todo aquellos signados por condiciones de desigualdad) como actores centrales –cuando no exclusivos- para el logro de un *buen comienzo* y el *desarrollo* de los niños. Según consideramos, uno de los principales efectos es que, aduciendo a la búsqueda y pretensión de garantías y derechos de los chicos, se vuelve en realidad hacia la exaltación moral –y de pretensión normalizadora- de una serie de hábitos y prácticas relativas a la crianza. Por cierto, se trata de una normatización de hábitos que, en la mayoría de los planteos, está muy lejos de atender, en los hechos, a las condiciones materiales que son punto de partida para los pretendidos cuidados parentales.

El análisis que realizamos incorporó los modos en que las premisas sobre el *buen comienzo* son recepcionadas y dinamizadas en espacios cotidianos de intervención con los/as niños/as. Según relevamos desde el registro etnográfico, las premisas actuales sobre la *Primera Infancia* y el *buen inicio*, recaen con fuerza en todos los espacios que trabajan con los primeros años de la vida generando un conjunto diversificado de regulaciones y condiciones, algunas de las cuales sobresalen por su novedad. Esto no implica homologar las significaciones y efectos de sentido entre las distintas instituciones. En relación a las capacitaciones que reciben, los espacios comunitarios suelen quedar más estrechamente vinculados a las orientaciones que de manera explícita promueven las ideas en torno al *buen comienzo*. A la vez, como corroboramos, las orientaciones que se generan desde planos más amplios (ligados a organismos gubernamentales y no) se insertan en una historia más amplia de relaciones e intervenciones locales. Es desde ahí que, según entendemos, las directrices más generales, en simultáneo instalan nuevas prioridades y márgenes para el campo de acción (ligadas, entre otros, con la noción de *riesgo*), son recuperadas complejamente de acuerdo a trayectorias y tradiciones previas que conllevan a refutar algunos ítems a la vez que validar otros. Todo un conjunto de cuestiones que nos invitan a pensar a los proyectos hegemónicos sin asumirlos apriorísticamente como “programas acabados”, sino en virtud de su complejo y dinámico procesos de construcción.

## Notas

1 En el siguiente artículo, recuperamos a la categoría de Primera Infancia como una categoría social, no analítica, reconociendo los sentidos variables en los alcances de las edades que comprende. Desde las construcciones sociales y estatales vigentes, las edades que se establecen para la *Primera Infancia* varían: en algunos países abarca de los 0 a los 4 y/o 5 años (como ocurre en nuestro país), mientras que otros se extiende a los 6, a los 7 u a los 8. En el caso de las Naciones Unidas, y dentro de ella UNICEF, siguiendo la propuesta del Comité de los Derechos del Niño, define a la *Primera Infancia* desde la gestación hasta los 8 años de edad.

2 Nos referimos al Estado y sus distintas agencias, como a organismos no gubernamentales, internacionales y organizaciones populares.

3 Si bien para el análisis tomamos en cuenta las producciones vigentes en el tema a las que se pueden acceder, es importante resaltar que, en términos numéricos y de alcance en su difusión, las publicaciones que resaltan son las provenientes a los organismos internacionales. A medida que avance el análisis daremos el detalle de las fuentes utilizadas.

4 Al respecto ver “Campaña Buen Comienzo” a cargo de UNICEF, julio 2004.

5 Entre otros, ver: “Un buen comienzo: la educación y los educadores de la primera infancia”. Informe para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación en primera infancia (OIT, febrero de 2012).

6 Ver: “Hacia una política pública en desarrollo infantil temprano. Las buenas prácticas”, Documento de UNICEF, 2005 y “Crecer juntos para la Primera Infancia. Encuentro regional de políticas integrales 2011, UNICEF, 2012”.

7 Siguiendo los aportes gramscianos, entendemos por hegemonía al proceso social, total y vívido de ordenación de relaciones de dominación y subordinación que se afirma como producción de significados y valores acerca de cómo entender la realidad y el mundo.

8 Entre ellas es ineludible la Conferencia Mundial conocida “Educación para Todos” que se llevó adelante en Jomtien (Tailandia) en 1990, liderada por la UNESCO.

9 Al respecto ver la Declaración de Santiago del año 2007 impulsada por especialistas e intelectuales <https://www.jsmf.org/santiagodeclaration/>.

10 En relación con ello, son relevantes los aportes que en las últimas décadas se ofrecieron desde la psicología cultural y educacional: entre otros, consultar los trabajos de Jean Lave, S Chaiklin, Bárbara Roggof, Flavia Terigi, Ricardo Baquero.

11 Esta centralidad de “la familia” es registrada también en referencia a la implementación de las Leyes de Protección de la Infancia (Barna, 2015), en programas de inclusión socioeducativa (Gallardo, 2013) y en relación a las construcciones sobre el éxito y la experiencia escolar (Cerletti, 2014, Santillán, 2012).

12 El barrio, cuya denominación modificamos para resguardar el anonimato de los/as entrevistados/as, se ubica a 40 km de la Ciudad de Buenos Aires, en la Zona Norte del Gran Buenos Aires. Sus primeros pobladores datan de la década de los 50, pero recién será en los 90 que se produce un crecimiento exponencial de habitantes a partir de la ocupación masiva de tierras fiscales.

13 Nos referimos a la presencia de ludotecas, guarderías, merenderos, jardines comunitarios.

14 La ley 27.064 establece al Nivel Inicial constituyendo una unidad pedagógica y reconoce como instituciones del Nivel a: Jardines maternos, Jardines de infantes, Escuelas infantiles, Centros de desarrollo infantil, y a diversas formas organizativas que brindan cuidado y educación sistemática a niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días a los cinco (5) años inclusive (salas de juego, servicios de atención a la primera infancia a domicilio u hospitalarios, en contexto de privación de la libertad de niños y niñas nacidos/as o criados/as en estos contextos, o cualquiera sea su denominación como persona legal).

15 En relación al inicio del ciclo lectivo del corriente año, circulares que emitió la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires hacen explícita la alusión a la atención a la Primera Infancia (ver Comunicaciones 1 y 2 de la Dirección provincial de educación Inicial, DGCYE, 2015).

16 A este cuadro debemos agregar la Ley N° 27.045, sancionada el 3/12/2014, que postula ampliación de la obligatoriedad de la escolaridad a la sala de 4 años.

17 Muchas de estas fundaciones se encuadran dentro de lo que se conoce como “Responsabilidad social empresarial” que consiste en las acciones de asistencia social a poblaciones económicamente desfavorecidas que llevan adelante empresas.

18 Este no es el caso de otro tipo de documentación o material con que cuentan las organizaciones (como los legajos de los niños, las entrevistas con las familias) que se folian y se archivan en carpetas.

## **Bibliografía**

Achilli, E. *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor, 2005.

Barna, A. Desentrañar sucesos, evaluar sujetos y producir verdades para restituir derechos de niños. Un abordaje desde las prácticas cotidianas de intervención en un dispositivo estatal de protección de la niñez del conurbano bonaerense. *Runa Archivos para la Ciencia del Hombre*, 36 (1), 73-89, 2015.

Benaríos et al. Neurociencia y educación: hacia la construcción de puentes interactivos. *Revista de Neurología*, 50 (3), 179-186, 2010.

Cardarelli, G. Los niños están en todas partes. Modalidades “formales” y “no formales” de atención a la primera infancia. En M. Pereira (Ed.), *Intervenciones en primera infancia* (pp. 23-44). Buenos Aires: Novedades educativas, 2005.

Cerletti, L. *Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires: Biblos, 2014.

Donzelot, J. *La policía de las familias*. Valencia: Pre textos, 1998.

Fairclough, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge University Press, 1993.

Faur, E. Lógicas en tensión. Desencuentros entre la oferta y demanda de los servicios de cuidado en Buenos Aires. *Revista de Ciencias Sociales*, 27, 68-8, 2011.

Fonseca, C. “Tecnologías globales de la moralidad materna: políticas de la educación para la primera infancia en el Brasil contemporáneo”. En Cosse, Llobet, Villalta & Zapiola: *Infancias, políticas y saberes en Argentina y Brasil (Siglo XIX y XX)*. (pp 175-204). Buenos Aires: El Teseo, 2011.

Foucault, M. *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta, 1991.

Gallardo, S. Intervenciones estatales sobre la escolarización infantil en sectores subalternos: Reflexiones en torno a apropiaciones locales de propuestas socioeducativas para la *inclusión escolar*. Ponencia para la X RAM, Reunión de Antropología del Mercosur. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina, 2013.

Jaramillo, L. La política de primera infancia y las madres comunitarias. En *Zona próxima*, 11, 86-101, 2009.

Neufeld, M. R. “El campo de la antropología y la educación en la Argentina: problemáticas y contextos”. En S. Pereira Tosta: *Diálogos sem frontera. Historia, etnografía e educacao. Em culturas ibero americanas*. (pp 51-73). Ed Auténtica, 2001.

Pereira, M. *Intervenciones en primera infancia*. Buenos Aires: Novedades educativas, 2005.

Pérez Álvarez, M. El magnetismo de las neuroimágenes: moda, mito e ideología del cerebro. *Papeles del Psicólogo*, 32(2), 98-112, 2011.

Rockwell, E. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativo*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

Rose et al Governmentality. *Annual Review of Law and Social Science*, 6, 83-104, 2006.

Rosemberg, F. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisas*, 115, 2563, 2002.

Santillán, L. *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos, 2012.

Santillán, L. Entre la ayuda y el ‘desligamiento’: prácticas y regulaciones cotidianas sobre las familias y el cuidado infantil en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Revista Civitas*, 13 ( 2), 316-335, 2013.

Shore, C. La antropología y el estudio de las políticas públicas: reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Antípoda*, 10, 21-49, 2010.

Umayahara, M. En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*. 2 (2), 21-49, 2004.

Voloshinov, V. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: ediciones Godot, 2009 [1929].

Young, M y Fujimoto Gomez, G. Desarrollo Infantil Temprano: lecciones de los programas no formales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (1), 85-123, 2003.

## Fuentes

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *Iniciativa interamericana de Capital social, Ética y Desarrollo*. [www.iadb.org/etica/inicitiva.cfm](http://www.iadb.org/etica/inicitiva.cfm), 2001.

BANCO MUNDIAL. Documento Programas de desarrollo en la primera infancia (DPI) otorgan soluciones efectivas en función del costo en América Latina, 2009.

DIRECCION PROVINCIAL DE EDUCACION INICIAL. Comunicados a las escuelas. Subsecretaria de Educación. Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, 2015.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. Un buen comienzo. La educación y los educadores en Primera Infancia. Informe para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia, 2012.

PROGRAMA PRIMEROS AÑOS. Consejo Nacional de Coordinación de Políticas sociales. Presidencia de la Nación. <http://www.primerosanios.gov.ar/>

PROGRAMA NACIONAL “CRECIENDO JUNTOS”. Ministerio Nacional de educación y Ministerio de Desarrollo Social: <http://www.desarrollosocial.gob.ar/ninez>

UNESCO, Atención y Educación de la Primera Infancia Informe Regional, 2010.

UNICEF. Campaña *Buen comienzo*, julio 2004.

UNICEF. Hacia una política pública en desarrollo infantil temprano. Las buenas prácticas, 2005.

UNICEF. Crecer juntos para la Primera Infancia. Encuentro regional de políticas integrales 2011, 2012.