

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y AL CUIDADO EN LA PRIMERA INFANCIA: PERSPECTIVAS DESDE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

MERCEDES MAYOL LASSALLE¹

<https://orcid.org/0000-0003-3203-8217>

CAMILLA CROSO²

<https://orcid.org/0000-0002-1157-4937>

GIOVANNA MODÉ MAGALHÃES³

<https://orcid.org/0000-0001-7404-1436>

RESÚMEN: El texto presenta los resultados de una investigación concluida en 2018 que tuvo como objetivo conocer la situación de la educación en la primera infancia (0-8 años) en América Latina y el Caribe, buscando entender en qué medida los principios y propósitos de la educación plasmados en la Convención de Derechos del Niño (CDN) están presentes en las legislaciones y políticas públicas educativas en 10 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Honduras, México y República Dominicana. Además del análisis documental y legislativo, se hicieron entrevistas con expertos en la temática. Pese a los avances legislativos encontrados, las políticas expresan una gran heterogeneidad y fragmentación. La investigación revela desafíos importantes con respecto a la efectiva implementación de enfoques intersectoriales para esta etapa educativa, incluso en la definición de su financiamiento y en la aplicación de posibles mecanismos de exigibilidad política y jurídica de dichos derechos.

Palabras clave: Educación y Cuidado en la Primera Infancia, Políticas Educativas, Convención de los Derechos del Niño (CDN).

THE RIGHT TO EARLY CHILDHOOD CARE AND EDUCATION: PERSPECTIVES FROM LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN

ABSTRACT: The article shares the results of a research concluded in 2018 that aimed to understand the situation of early childhood education (0-8 years) in Latin America and the Caribbean. It explores to which extent the principles and purposes of education embodied in the Convention of the Rights of the

¹ Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) / Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. <mercedes.mayol@worldomep.org>

² Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) / Faculdade de Educação da UNICAMP. São Paulo, SP, Brasil. <camcroso@gmail.com>

³ Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) / Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). São Paulo, SP, Brasil. <giovannamode@gmail.com>

Child (CDN) are present in legislations and public educational policies of 10 countries: Argentina, Bolivia, Brazil, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Honduras, Mexico and the Dominican Republic. In addition to the documentary and legislative analysis, interviews with experts were carried out. Despite legislative progress, policies analysis expressed a great heterogeneity and fragmentation. The research shows important challenges regarding the effective implementation of intersectoral approaches for this educational stage, including the definition of its financing and the application of possible mechanisms of political and legal enforceability of rights.

Keywords: Early Childhood Care and Education, Educational Policies, Convention on the Rights of the Child (CRC).

O DIREITO À EDUCAÇÃO E AO CUIDADO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PERSPECTIVAS DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE

RESUMO: O texto apresenta os resultados de pesquisa concluída em 2018 que teve como objetivo conhecer o panorama da educação infantil (0-8 anos) na América Latina e no Caribe, buscando compreender em que medida os princípios e propósitos da educação incorporados na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) estão presentes nas leis educacionais e políticas públicas em 10 países da região: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Honduras, México e República Dominicana. Além da análise documental e legislativa, foram realizadas entrevistas com especialistas no assunto. Apesar dos avanços legislativos encontrados, as políticas expressam grande heterogeneidade e fragmentação. A pesquisa revela desafios importantes quanto à efetiva implementação de abordagens intersectoriais para esta etapa educacional, inclusive na definição de seu financiamento e na aplicação de possíveis mecanismos de aplicabilidade política e legal dos referidos direitos.

Palavras-chave: Educação e Cuidado na Primeira Infância, Políticas Educacionais, Convenção sobre os Direitos da Criança (CRC).

INTRODUCCIÓN

Así como el conjunto de derechos humanos, el derecho a la educación y al cuidado en la primera infancia⁴ es parte de una construcción histórica que viene consolidándose en los marcos legales y políticos, de ámbito internacional y nacional, siendo la Convención de los Derechos del Niño (CDN, 1989) el más importante referente a este sentido. La CDN inaugura una nueva etapa en la concepción de infancia y en la consagración del reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho y del Estado como el garante de la protección, respeto y realización de dichos derechos (CLADE, OMEP, EDUCO, 2018).

Una mirada hacia la literatura reciente nos permite afirmar, sin embargo, que la consolidación del derecho a la educación y el cuidado implica tres operaciones diferentes y, a la vez, complementarias: primero, su reconocimiento en las legislaciones, internacionales y nacionales; luego su expresión en políticas públicas y planes concretos, que deberían disponer de financiamiento adecuado y suficiente para garantizar el principio de la universalidad y las especificidades de esta etapa educativa; y finalmente define mecanismos de justiciabilidad para que la ciudadanía pueda reclamarlo en concreto. Es decir, las obligaciones de los Estados deben plasmarse no solo en la adecuación de los marcos normativos, sino, además, en la formulación de políticas que definan las estrategias para hacer efectivos los derechos enunciados y en garantizar mecanismos de restitución de los derechos que son vulnerados. Como afirma Ximenes (2018), “el derecho humano a la educación, como cualquier otro derecho fundamental, tiene como fuentes jurídicas primarias la constitución, la ley y la interpretación de los tribunales”.

Al analizar específicamente para la situación del derecho humano a la educación para la primera infancia en América Latina y el Caribe, el presente texto parte de esta premisa y de la hipótesis de que lo menos consolidadas que estén estas operaciones, más vulnerables a las lógicas de privatización estarán los sistemas de educación, considerando las recientes expresiones que asume este fenómeno en la región. Estudios anteriores constataron que las tendencias a la privatización de y en la educación terminan por comprometer el concepto mismo de la educación como un derecho humano fundamental, ya que la educación pasa a ser vista y tratada como mercancía (CLADE, 2014; ADRIÃO et al, 2016; CROSO, MAGALHÃES, 2016). Entre las características observadas, están, además de la búsqueda de lucro, las lógicas mercantiles introducidas en el interior de los sistemas educativos, la falta de reglamentación del

⁴En este texto, adoptaremos el concepto de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). Al analizar las consecuencias que tiene cada principio de la CDN en la primera infancia, se visualiza la interdependencia de prácticas como la atención, el cuidado y la educación para su desarrollo integral. Así que se considera la AEPI como parte integral de la construcción del derecho humano a la educación.

sector privado en muchos países, el uso de recursos públicos para el sector privado con o sin fines de lucro, el debilitamiento de los sectores públicos además de la ampliación de la segregación y desigualdad.

Ante este panorama, la educación en la primera infancia emerge como una de las etapas educativas más vulnerables al fenómeno de la privatización en los países de América Latina y el Caribe. Tomaremos como definición de primera infancia la plasmada por el Comité de los Derechos del Niño en su Observación General n°7⁵ de 2006, la que plantea que la primera infancia incluye a todas las niñas y niños pequeños: desde el nacimiento y a lo largo del primer año de vida, en los años de preescolar y durante el periodo de transición que culmina con su escolarización. En consecuencia, este organismo propone que una definición de trabajo adecuada de la primera infancia sea “el periodo comprendido hasta los ocho años de edad”. Entendido de esta forma, de acuerdo a los datos del SITEAL, en América Latina, la primera infancia está conformada aproximadamente por 93,1 millones de niños y niñas, grupo que representa el 15,3% de la población total de la región. De acuerdo con la misma fuente, la distribución por sexo es similar. El 52,5% de los niños y niñas de 0 a 8 años reside en Brasil y México. Ambos países, junto con Argentina, Colombia, Perú y Venezuela, concentran más de 78,2% del total de este grupo poblacional⁶.

La consolidación de los marcos legales aprobados en los distintos países de la región, así como las políticas públicas y programas disponibles para esta etapa educativa y la situación de la cobertura educativa incluyendo la participación del sector privado en ella, como veremos en seguida, son importantes elementos que apuntan para las brechas para la instalación de tendencias y procesos privatizadores en la educación en la primera infancia en América Latina y el Caribe.

Ante esta problemática, el presente texto tiene como objetivo discutir, de manera panorámica, en qué medida los países de América Latina y Caribe responden al entendimiento de la educación en la primera infancia como un derecho humano, si traducen los principios de la CDN y cómo lo hacen, y finalmente, ante los hallazgos, ofrecer una reflexión a propósito de los riesgos identificados para la instalación de tendencias privatizadoras. Las reflexiones parten sobre todo del estudio “El Derecho a la Educación y al Cuidado en la Primera Infancia: Perspectivas desde América Latina y el Caribe”⁷, el que

⁵ El Comité de los Derechos del Niño, creado para supervisar la aplicación de la Convención, ha emitido una serie de Observaciones Generales (OG), que igualmente constituyen fuentes valiosas para una mejor interpretación de los enunciados de la Convención, ampliando y consolidando el entendimiento a propósito de los derechos para niños y niñas, incluyendo la llamada primera infancia. El conjunto está disponible en https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=es&TreatyID=5&DocTypeID=11. Acceso en 01 de Junio de 2019.

⁶ Datos del SITEAL a partir del sistema CEPALSTAT en línea. Disponible en www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_primera_infancia_20190521.pdf. Acceso en 23 de Julio de 2019.

⁷El estudio fue desarrollado por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), en alianza con la Organización para la Educación Preescolar (OMEPE Latinoamérica) y la Fundación Educo. Las autoras de este artículo están también entre el equipo que se encargó del estudio. Su versión integral se encuentra disponible en <https://redclade.org/publicacion/>. Acceso en 01 de Junio de 2019.

se centró primordialmente en 10 países, comparando sus legislaciones y principales políticas públicas en marcha para esta etapa educativa. Son ellos: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Honduras, México y República Dominicana.

Además de una amplia revisión bibliográfica, en particular del conjunto de tratados internacionales de derechos humanos, de informes de organismos internacionales y de estudios conceptuales académicos sobre el derecho a la educación y sobre la primera infancia, el estudio analizó un amplio conjunto de normativas, considerando leyes y decretos vinculados a AEPI, incluso con respecto a su financiamiento. Las mismas se conciben como cuerpos textuales y son analizadas temáticamente, organizando y proporcionando ciertas categorías a partir de una lectura de la información y conceptos presentes. Lo mismo se hizo con varios documentos políticos estratégicos. Finalmente, se realizaron entrevistas con académicos y expertos en la temática para ampliar la interpretación de la documentación disponible.

El punto de partida conceptual de este análisis son los derechos humanos, los que tienen una naturaleza jurídico-política y como horizonte la garantía del principio de una vida digna para todas las personas, sin discriminaciones de ninguna esfera. Son afirmados históricamente (COMPARATO, 2001) y suponen centralmente obligaciones del Estado como garante del derecho. La reafirmación de los derechos humanos, por lo tanto, debe estar por encima de la lógica de la economía, y sus principios deben respetarse en la aplicación de las políticas económicas.

Desde los órganos de derechos humanos de las Naciones Unidas se viene alertando sobre los impactos negativos que los mismos conllevan. Así, por ejemplo, se ha sostenido que la privatización se basa en hipótesis fundamentalmente diferentes de las que sostienen los derechos humanos, como la dignidad y la igualdad, dado que el objetivo prioritario es el beneficio económico; y que la privatización también socava la democracia al marginar el papel de los gobiernos. Asimismo, que las políticas económicas neoliberales tienen por objeto reducir el papel del Estado, especialmente por medio de la privatización, y que la lógica de la privatización no asume límites en cuanto a lo que se puede privatizar. Como dijo el Relator Especial de la ONU sobre la extrema pobreza y los derechos humanos, Philip Alston (2018):

Las normas de derechos humanos son actualmente marginales o están prácticamente ausentes de los marcos que rigen la privatización. Se trata de un enfoque deliberado y no accidental, y refuerza el supuesto de que en ocasiones se procede a la privatización precisamente para evitar las trabas que serían de rigor en caso de que se respetaran los derechos humanos. (ALSTON, 2018)⁸.

⁸Informe disponible en <https://undocs.org/es/A/73/396>. Acceso en 01 de Junio de 2019.

LA CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y UNA NUEVA CONCEPCIÓN DE INFANCIA

Muchas de las políticas públicas vigentes, diseñadas para la protección de la infancia en América Latina y Caribe se originaron en la construcción de los Estados modernos (MAYOL LASSALLE, 2016). Desde mediados del siglo XIX y comienzos del XX se definieron sistemas, leyes, normas e instituciones que configuraron esta relación dinámica entre el Estado, la familia y la infancia. Es así como las políticas y prácticas dirigidas a la niñez se fueron desplegando prioritariamente, en dos territorios diferenciados: el de la “infancia normal”, contenida en el entorno familiar y la escuela, orientada según ciertas pautas de crianza y educación y que define un sujeto llamado “niño”: sujeto de la pedagogía, de la medicina y de la psicología; y, por otro lado, el de “la minoridad”, es decir la infancia de los niños pobres, los huérfanos, los desamparados, que viven en “situación irregular” en comparación a los cánones considerados “normales”, cuyo lugar serán las instituciones correccionales o las puramente asistenciales, y que definen un sujeto nombrado como “menor” (MAYOL LASSALLE, 2016). Se nota, de tal forma, que la categoría de infancia posee un carácter social e histórico, como bien recuerdan Baquero y Narodowski (1994):

Es posible afirmar la historicidad del concepto de infancia, ya no es una historicidad que afirme simplemente el carácter relativo de los atributos dados a la infancia, sino el carácter histórico en tanto la infancia fue minuciosa y puntualmente construido en esa sutil trama de dispositivos discursivos e institucionales (BAQUERO, NARODOWSKI, 1994).

En este sentido, la aprobación de la CDN, en 1989, representa un hito fundamental en la construcción histórica de derechos de los niños y niñas. Es a partir de la CDN que se reconocen a niños y niñas como sujetos de derechos y comienzan a crearse las condiciones para que todos puedan hacer efectivos los derechos de supervivencia, económicos, sociales, culturales y políticos que les corresponden.

Uno de sus principios claves es el del interés superior del niño, entendido como un conjunto de acciones y procesos que tienden a garantizar un desarrollo integral y una vida digna, así como las condiciones materiales y afectivas que les permitan vivir plenamente y alcanzar el máximo bienestar posible. La prevalencia de este principio supone la imperiosa satisfacción de todos los derechos de la infancia y la adolescencia.

Con relación a los niños y niñas pequeños/as, en sus primeros años de vida, la Convención reafirma que son titulares de todos los derechos, sin excepciones. Sin embargo, el Comité de los Derechos del Niño ya reiteró su preocupación con el hecho de que “los Estados Parte no hayan prestado atención suficiente a los niños pequeños en su condición de portadores de derechos, ni a las leyes, políticas y programas necesarios para hacer realidad sus derechos durante esta fase bien diferenciada de su infancia” (CDN, Observación General 7, 2016). Este documento reconoce también que los primeros años de niños

y niñas son la base de su salud física y mental, de su identidad cultural y personal y del desarrollo de sus competencias; y que las experiencias de los niños y las niñas en materia de crecimiento y desarrollo varían de acuerdo con su naturaleza individual, género, condiciones de vida, organización familiar, estructuras de atención y sistemas educativos. Y exhorta a los Estados Parte a elaborar *un programa positivo* en relación con los derechos en la primera infancia basado en el conocimiento construido en múltiples campos, destacando que “observa el creciente corpus de teoría e investigación que confirma que los niños pequeños deben considerarse idóneamente como agentes sociales cuya supervivencia, bienestar y desarrollo dependen de relaciones estrechas y se construyen sobre esa base” (CDN, Observación General 7, 2016).

Una contribución fundamental de la CDN, importante notar, es transformar la categoría de “menor” a la de “niño-niña”, todos con los mismos derechos. Sin embargo, no por ello los cambios de miradas efectivamente suceden y se sostienen. El nuevo paradigma requiere asumir los debates, revisar los modos en que se objetiva la letra de la ley en las instituciones y en las prácticas cotidianas, para concretar una diferencia sustantiva de acuerdo con lo que plantea la perspectiva de protección integral y analizar desde qué lugar se formulan las teorías sobre la infancia, lo que permitirá dilucidar cómo se habla a los niños y las niñas y cómo “son hablados” por los discursos políticos, mediáticos, económicos, introduciéndonos en el campo de la ética. Debe tenerse en cuenta que la CDN y las leyes de protección integral que se han formulado en los países no se dirigen a niños y niñas, sino que sirven para indicar a los adultos cual es el lugar que tienen ante los niños y niñas y con ellos y ellas (MINNICELLI, 2013). Por lo dicho, podemos afirmar que la infancia no es solo una cuestión de identidad, sino una cuestión de igualdad y esto es lo que, en principio, debería resolver la democracia. Así, el Estado debe ejercer su poder para defender los derechos de la infancia, dado que son los niños y niñas los que menos poder tienen dentro del tejido social (MAYOL LASSALLE, 2009).

Si observamos las representaciones sociales y las políticas para la infancia vigentes en ALC, podríamos afirmar que aún persisten argumentos, prejuicios y prácticas asociadas a los antiguos paradigmas (patronato, clientelismo, asistencialismo y control) así como también permanece la superposición y la fragmentación de los programas y conviven los nuevos instrumentos normativos con antiguos formatos de intervención, que se suman a algunas inconsistencias en el campo de la legislación, como veremos en el caso específico de las leyes y políticas educativas.

LA PRIMERA INFANCIA Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA CDN

La CDN aborda y define los derechos de toda la infancia e incluye el derecho a la educación en varios de sus artículos, particularmente en el 28 y el 29, reconociendo “el derecho del niño a la educación

y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho”. Muñoz (2012) recuerda que, según lo dispuesto en ellos, para garantizar una política de calidad resulta necesario que los Estados definan criterios y fundamentos de las políticas públicas dirigidas a la AEPI, en diversos ámbitos, tales como la institucionalidad (coordinación, articulación, definición de estrategias y orientaciones de contenidos de las políticas), financiamiento suficiente y pertinente, además de regulación y orientación del funcionamiento de instituciones públicas y privadas.

De hecho, en la Observación General N. 19, sobre la elaboración de presupuestos públicos para hacer efectivos los derechos del niño (art. 4), elaborada en el año 2016, el Comité subraya que “la legislación, las políticas y los programas mencionados no pueden aplicarse si no se movilizan recursos financieros suficientes, y si estos no se asignan y se utilizan de manera responsable, eficaz, eficiente, equitativa, participativa, transparente y sostenible”. Las obligaciones y los compromisos que asumieron los Estados deben superar los cambios formales para concretar políticas públicas que aseguren el goce de los derechos por la niñez, es decir, dar efectividad a los derechos de niños y niñas.

Resulta importante señalar que la primera Observación General del Comité de los Derechos del Niño, de 2001, fue dedicada al derecho a la educación, tratando de aclarar los sentidos de los propósitos de la educación para la niñez y ampliando de esta manera lo dispuesto en el artículo 29 de la Convención. Entre sus valiosos conceptos, incorpora una aclaración central para entender a la educación no solo como escolarización, sino como un proceso de desarrollo integral en un contexto amplio. “La educación es más que una escolarización oficial y engloba un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje que permiten al niño, ya sea de manera individual o colectiva, desarrollar su personalidad, dotes y aptitudes y llevar una vida plena y satisfactoria en el seno de la sociedad”. Esta afirmación, también redefine y reorienta la acción de los Estados, que no puede limitarse a ofrecer educación inicial sistematizada.

Ya en la Observación General N°7 (2006) el Comité de los Derechos del Niño trata específicamente del tema de la primera infancia y reconoce claramente la educación como parte integral de los derechos en la primera infancia, inscribiéndola en el marco del derecho a la vida, supervivencia y desarrollo; en el derecho a la no discriminación; en el interés superior de niños y respeto a las opiniones y sentimientos de los niños pequeños. Como veremos adelante, esa Observación señala la escasa prioridad que suele recibir la primera infancia, con servicios fragmentarios además de planificación poco sistemática y descoordinada, conllevando a que el sector privado y voluntariado se haga cargo en gran medida, sin recursos, normativas o garantías de calidad suficientes.

Existen, además, una serie de declaraciones y compromisos mundiales sin fuerza vinculante relacionados a la AEPI. La *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos* (1990) ya reconocía que “el aprendizaje comienza con el nacimiento” y que “ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de

la infancia” (art. 5). De manera similar, 10 años después, en el Foro Mundial de Educación para Todos (2000), el *Marco de Acción de Dakar* aprobó en su primera meta el compromiso de “Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos”. Pero fue en el 2010, en Moscú, que se realizó la primera Conferencia Mundial sobre Atención y Educación en la Primera Infancia, cuando fue aprobado el *Marco de Acción y Cooperación de Moscú* (2010), el que ha significado un potente instrumento orientador para la construcción de políticas públicas de AEPI en todo el mundo y para la consolidación del derecho humano a la educación (DHE) en la primera infancia. Dicho Marco de acción recomienda desarrollar marcos jurídicos y mecanismos de aplicación que propicien la AEPI desde el nacimiento, con enfoque integrado y multisectorial, dando especial énfasis a niños y niñas hasta los tres años, que suelen ser los más excluidos de las políticas públicas educativas. Asimismo, subraya la importancia de pedagogías acordes a las necesidades de la infancia valorando los juegos, la afectividad y la alegría, la cooperación, la autonomía y el fomento de la confianza en sí mismo.

Más recientemente, la *Declaración de Incheon* (2015) representa el compromiso de la comunidad educativa en favor de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y propone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, además de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Concretamente en lo que refiere a la primera infancia, la meta 4. 2 se propone de aquí a 2030, velar por que todas las niñas y niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, siendo que al menos un año de EAPI debe ser gratuita.

LEYES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

La adhesión de los países latinoamericanos y caribeños a la CDN es plena. El Informe *Atención y Educación en la Primera Infancia*, del SITEAL (2019)⁹ destaca que el mayor rango jurídico que puede otorgarle un país a la CDN es el supraconstitucional, es decir, el tratado internacional se antepone a la ley suprema, como en América Latina es el caso de Guatemala. En seguida, está el rango constitucional, cuándo la Convención tiene igual primacía que el texto constitucional. En los países de la región, es el caso de Argentina, Brasil, Chile, México, República Dominicana, Bolivia, Colombia y Venezuela. Por otra parte, si la CDN tiene rango suprallegal, su texto prevalece cuando una ley del ordenamiento jurídico interno entra en contradicción con sus principios. Es el caso, aún de acuerdo al relevamiento del SITEAL, de Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras y Paraguay. Finalmente, si la CDN tiene rango legal, esta

⁹ Disponible en www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_primera_infancia_20190521.pdf. Acceso en 23 de Julio de 2019.

adquiere el mismo valor jurídico que cualquier otra ley ordinaria del país, lo que ocurre en Cuba, Nicaragua, Panamá, Perú y Uruguay.

Además de la ratificación en sí misma, la adopción de la Convención como marco regulador de la relación entre el Estado y la infancia impulsa su progresiva incorporación al ordenamiento jurídico de cada país (SITEAL, 2019). En este sentido, al mirar específicamente el conjunto de leyes generales de educación de ALC, el informe *El Derecho a la Educación y al Cuidado en la Primera Infancia: Perspectivas desde América Latina y el Caribe* (CLADE, OMEP, EDUCO, 2018) afirma que, de manera general, las leyes generales de educación (LGE) reconocen, explícita o implícitamente, a la educación como derecho humano y bien social:

Destacan la responsabilidad de los Estados de garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación desde la primera infancia con distintos puntos de partida: algunos desde el nacimiento como Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, El Salvador y República Dominicana, y otros desde los 3 o 4 años como Costa Rica, Honduras y México, que cuentan con leyes complementarias para la atención de la primera infancia desde el nacimiento dentro de sus políticas sociales (CLADE, OMEP, EDUCO, 2018, p. 61)

Junto con las LGE, dice el mismo informe, la mayoría de los Estados de ALC, habilitaron el surgimiento de leyes de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes, como así también leyes para la construcción de políticas sociales y de salud. Es decir que las LGE conviven con otros cuerpos normativos que inciden en las prácticas y políticas destinadas a la AEPI. Este es un rasgo distintivo de la AEPI debido a que en su regulación conviven normas provenientes de distintos sectores del Estado que incluso pueden presentar contradicciones en los enfoques que sostienen. Esta variedad de normas plantea discontinuidades en la construcción de la institucionalidad y la gobernanza de la AEPI, dificultando las necesarias articulaciones entre las áreas y los actores del Estado, el buen uso de los recursos y la efectividad y transparencia del financiamiento, así como construir políticas que cumplan con el principio de integralidad de los derechos humanos.

Asimismo, ante la experiencia de Brasil, el mismo Informe destacó cómo los instrumentos de justiciabilidad pueden ser promovidos con tres propósitos principales: mantener la AEPI como prioridad pública permanente, mediante la presión social fortalecida en el ámbito judicial; abrir canales de interlocución entre el Sistema de Justicia, los gestores públicos, investigadores/as, Organizaciones no Gubernamentales, redes y movimientos sociales con actuación en el campo de la infancia, calificando la actuación del propio poder judicial; y exigir y fortalecer la planificación pública para la garantía y monitoreo de este derecho fundamental.

POLÍTICAS PÚBLICAS, OFERTA Y DESIGUALDAD

En lo que toca a las políticas públicas para la AEPI desarrolladas en los países de América Latina y el Caribe, el Informe CLADE, OMEP, EDUCO (2018) reveló una gran heterogeneidad en sus propuestas vinculadas con: la atención sectorial o intersectorial; áreas de gobierno de la que dependen de manera directa o multilateral; nivel de gobierno; gestión estatal, comunitaria o privada; sentidos de sus prácticas; población a la que se dirige; edades y agrupamientos de niños y niñas; perfil de personas adultas a cargo del trabajo de los niños y niñas; ámbitos geográficos donde se desarrollan; formatos de sus propuestas, horarios, calendarios; así como fuentes de recursos asignadas.

Es así que, a pesar de los avances sociales y los cambios de paradigmas, aún existen ambigüedades en la gestión de los Estados, sobre todo para niños y niñas menores de tres años. Eso suele determinar políticas gubernamentales de alcance parcial, aún en casos especialmente graves de maltrato y abandono, y persiste el planteo de políticas de corte asistencialista focalizadas sólo a sectores más pobres.

El propio Comité de los Derechos del Niño ha señalado que “en muchos países y regiones, la primera infancia ha recibido escasa prioridad en el desarrollo de servicios de calidad, que a menudo han sido fragmentarios” y que “su planificación a menudo ha sido poco sistemática y descoordinada”, aludiendo también a que en algunos casos se han encontrado “a cargo en gran medida del sector privado y el voluntariado, sin recursos, normativas o garantías de calidad suficientes”. En base a ello, insta a “desarrollar estrategias basadas en derechos, coordinadas y multisectoriales, a fin de que el interés superior del niño sea siempre el punto de partida”, así como la prestación de servicios basados “en un enfoque sistemático e integrado de la elaboración de leyes y políticas para todos los niños de hasta 8 años” y con respaldo en sistemas de información y supervisión (CDN, Observación General 7, 2006).

De manera panorámica, los datos de América Latina y del Caribe muestran el crecimiento de la matrícula para niños y niñas pequeños/as en esta etapa escolar. Los datos de SITEAL, igualmente muestran que, a mediados de la década de 2010, la tasa de escolarización de los niños y las niñas de 5 años oscilaba entre el 98,6% (en Uruguay) y el 31,4% (en Guatemala). En siete países, estaba entre el 90% y 98% (México, Chile, Argentina, Ecuador, Venezuela, Perú y Brasil). En otros seis países, entre 71% y 89% (Colombia, República Dominicana, Panamá, Costa Rica, Paraguay, Honduras, El Salvador y Bolivia). En Nicaragua, la tasa de escolarización de los niños y niñas de 5 años rondaba el 62%, mientras la de Guatemala bajaba al 31,4%. De todos modos, en la última década de manera general estos porcentuales han aumentado. Ya para niños/as entre 3 y 4 años, en promedio, 6 de cada 10 participan en programas de educación preescolar (UNICEF, 2018), también con acentuadas desigualdades entre países: mientras que en algunos la matriculación en este nivel es casi universal, en otros se ubica en torno al 30%¹⁰.

¹⁰ Disponible en https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org/lac/files/2018-09/20180911_UNICEF-NNA-en-ALC-Panorama2018-ESP-web_0.pdf. Acceso en 24 de Julio de 2019.

A pesar de la expansión de la matrícula, persisten desigualdades de acceso ya que los hogares con nivel socioeconómico alto alcanzan los 30 puntos porcentuales por encima de los valores de acceso de los niños y niñas de cinco años provenientes de los hogares más pobres. Por ejemplo, en El Salvador el porcentaje de niños matriculados pertenecientes al quintil más bajo de la distribución de riqueza era alrededor de la mitad del de los niños del quintil más alto. En Brasil y Nicaragua la brecha entre el primer y el quinto quintil era de 27 puntos porcentuales (Araujo, 2013). Vale subrayar que la información disponible sobre la situación de la matrícula en la AEPI en la región ALC es escasa y no se encuentra actualizada, los censos en general no incorporan el relevamiento de datos detallados sobre la situación de la primera infancia y algunos países basan sus diagnósticos en las encuestas permanentes de hogares, pero la mayor parte sólo reflejan las realidades de las grandes urbes.

Por otro lado, cabe señalar, según los datos presentados por el mismo Informe, que la disponibilidad de establecimientos está fuertemente atravesada por la fragmentación de la oferta en base a la edad de los niños y niñas. Para niños y niñas de 4 a 8 años, el sector educativo de los Estados ha desarrollado un gran protagonismo creando instituciones o habilitando salas dentro de las escuelas del sistema educativo y autorizando la gestión privada de establecimientos, siendo que su atención ha aumentado significativamente, asegurando más acceso de niños y niñas de cinco y de cuatro años en las instituciones del nivel inicial y para niños y niñas de seis y siete dentro del nivel primario, existiendo una tendencia creciente en la región a seguir, ampliando la cobertura en esos rangos etarios.

Por el contrario, para niños y niñas desde del nacimiento a los 3 años, el sector educativo ofrece poca disponibilidad de establecimientos y esta vacancia es cubierta por otros sectores de gobierno, como las áreas de desarrollo o protección social, así como por las iniciativas comunitarias y la acción del mercado. El Informe *Atención y Educación en la Primera Infancia* (Siteal, 2019) confirma que, en términos generales, se observa que las brechas entre los estratos sociales y las áreas de residencia tienden a reducirse a medida que el nivel se expande, de manera que efectivamente es para el rango de los primeros años de vida que el Estado está más ausente.

El informe *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica* (OEI, 2016) es uno de los pocos que considera el acceso a la educación de la etapa de niños y niñas menores de 3 años. En el mismo, pueden apreciarse los avances que viene realizando la región en el acceso de esa franja etaria a la AEPI, como también la gigantesca diferencia entre el acceso a la AEPI de los niños y niñas a partir de los 3 años y la etapa del nacimiento a los 3 años.

Es importante subrayar que la obligatoriedad, y por lo tanto la gratuidad, de la AEPI, es limitada. Los acuerdos internacionales, en particular el ODS4/ Educación 2030, la indican para al menos el año anterior al ingreso a la educación primaria y muchos de los países han extendido esta condición en dos y tres años. La oferta educativa gratuita de AEPI, brindada por los Estados, creció en la medida en que se

dispuso su obligatoriedad. Sin embargo, el sector privado sigue participando activamente en las edades no obligatorias. Es así que, todavía, el acceso está fuertemente marcado por las posibilidades económicas de las familias para financiarla, por ello en la región, más que un derecho humano de todos y todas, la AEPI se enmarca más como privilegio para algunos, sobre todo en la etapa del nacimiento a los 3 años.

Ante este escenario, el Informe observó que los Estados están asumiendo la necesidad de establecer regulaciones para el funcionamiento de los servicios de AEPI, planteando normas para las condiciones edilicias, de seguridad y equipamiento, implementando sistemas de registro de instituciones y de inspección y de supervisión, sobre todo sobre el sector de gestión privada. Otro punto fundamental de reglamentación es la razón entre la cantidad de niños y niñas a cargo de cada educador/a, siendo que esta ratio descende en la medida en que el niño y la niña son más pequeños/as. Mantener un ratio adecuado a través de la disposición de educadoras y educadores en cantidad suficiente, constituye una garantía para asegurar una AEPI con enfoque integral, que respete los ritmos y necesidades de niños y niñas pequeñas en su proceso de desarrollo, tanto como sus derechos a la participación, al juego, a la cultura. Sin embargo, esta meta no está lograda en la región de manera generalizada.

El proceso de regulación se mostró como lento y desigual y está obstaculizado por la insuficiente inversión en la AEPI, como veremos en el ítem abajo. **En la mayoría de los países existen importantes déficits en regulación y rectoría. Esto supone que tanto los servicios operados por instancias públicas como aquellos que ofrece el sector privado, lo hacen con poco o ningún control.**

FINANCIAMIENTO

Otro aspecto fundamental para la observación de la realización del derecho es el financiamiento público. En la Observación General No. 19 sobre la elaboración de presupuestos públicos para hacer efectivos los derechos del niño (Art. 4), elaborada en el año 2014, el CDN subraya la importancia de un financiamiento público adecuado y suficiente para garantizar todas las especificidades de este nivel educativo, siendo que: “la legislación, las políticas y los programas mencionados no pueden aplicarse si no se movilizan recursos financieros suficientes, y si estos no se asignan y se utilizan de manera responsable, eficaz, eficiente, equitativa, participativa, transparente y sostenible”.

En general, hay poca información sobre la financiación educativa en la primera infancia en los países de ALC, en especial para el grupo de edad de 0 a 3 años. Los datos del Instituto de Estadística de la UNESCO, disponibles para la educación preescolar - y no para los años iniciales-, permiten observar cómo la ampliación de la inversión educativa en estas etapas sigue siendo un desafío para los países analizados en dicho estudio y para la totalidad de la región de manera general.

En la región, Cuba es el país que más invierte en este nivel de enseñanza, dedicando un 0,88% del PIB para la educación preescolar (datos de 2010). En seguida viene México, con el 0,53% (datos de 2011). Por otro lado, los países con menores porcentajes son Colombia, con el 0,26% (datos de 2016); República Dominicana, con el 0,27% (datos de 2015); y El Salvador, con el 0,32% (datos de 2015). Como proporción del gasto total en educación, los datos del SITEAL¹¹ (2019) permiten afirmar que los países latinoamericanos destinan al nivel inicial entre el 3% (Nicaragua y Panamá) y alrededor del 16% (Chile y Perú) del gasto total en educación. En Guatemala, México, Uruguay y Brasil, el gasto de inversión en el nivel inicial representa alrededor del 10% del total del gasto educativo. En Argentina, poco más del 8%. En el caso de El Salvador, Honduras y Venezuela, alrededor del 7%. En Paraguay y Costa Rica, alrededor del 6%. En tanto, Colombia, Bolivia, Ecuador y República Dominicana, entre el 4% y el 5%.

En términos absolutos, según datos proporcionados por el Instituto de Estadística de la UNESCO, Brasil invierte US\$ PPP 3.210,15 por estudiante/año en la educación preprimaria, seguido por Costa Rica, con US\$ PPP 2.988,03, y Argentina, US\$ PPP 2.566,04. Vale destacar que estos valores todavía son mucho menores que el promedio practicado por los países miembros de la OCDE, que en 2014 fue de US\$ PPP 7.782,5. Honduras, El Salvador y Bolivia tienen las menores inversiones por estudiantes en esta etapa: US\$ PPP 672,68; US\$ PPP 742,17 y US\$ PPP 785,56, respectivamente.

Lo que se nota es que en los países en donde la legislación vincula la obligación de un financiamiento suficiente, el nivel de recursos disponible tiende a aumentar. En Argentina, por ejemplo, la Ley de Financiamiento Educativo, del 2005, y la Ley de Educación Nacional, de 2006, establecen el piso mínimo del 6% del PIB de inversión pública en educación básica obligatoria. En el 2000, se notó aumento gradual en la inversión en la educación de nivel inicial que logró proporcionar tasas de matrículas próximas de la universalización de la educación para niños y niñas de 4 o 5 años. Entre los años 2003 y 2013, hubo también un aumento considerable de los salarios de los docentes. En los años recientes, las organizaciones locales apuntan una tendencia de queda en la inversión en educación y en los servicios públicos en general, que todavía no se puede precisar.

Quizás el caso más paradigmático sea el de Brasil, que incluyó la etapa desde el nacimiento hasta los 3 años en la legislación que trata del financiamiento educativo. En el año 2009, el país pasó a tener una nueva política de fondos, el FUNDEB (Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación), que abordaba toda la educación en la primera infancia hasta la secundaria alta. Esta política permitió apoyar a los municipios en la ampliación de la atención a niños y niñas desde el nacimiento hasta los tres años, en el ámbito de la política educativa,

¹¹ Disponible en http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_atencion_y_educacion_20190521.pdf. Acceso en 23 de Julio de 2019.

y no en el ámbito de la asistencia social. Por otra parte, la actual política fiscal determinada por la Enmienda Constitucional 95 del 2016, vuelve inocuo el dispositivo constitucional que garantizaba un piso de inversión educacional en el país, impactando severamente el presupuesto público educativo para los próximos 20 años, lo que pone en riesgo, entre otras cosas, el cumplimiento de las metas del Plan Nacional de Educación (PNE) 2014-2024 (Ley Federal N°13.005). Su primera meta determina que, hasta 2016, el país debería garantizar que el 100% de niños y niñas de cuatro y cinco años estuvieran matriculados en la educación preprimaria y que, hasta 2024, las matrículas de niños y niñas entre el nacimiento y los tres años deberían llegar a los 50% de la población de este rango etario. El PNE también determina que, hasta 2024, la diferencia entre las tasas de asistencia a programas de educación entre niños y niñas provenientes de los quintiles más altos y bajos no sea superior a los 10%.

CONSIDERACIONES FINALES

Existen retos fundamentales para que se garantice el derecho a la educación y al cuidado en la primera infancia en América Latina y Caribe, a empezar por su concepción. Como se ha señalado, hay una disputa de sentidos sobre cómo se entiende la educación en la primera infancia, y de hecho la educación como un todo. En el Informe de la CLADE, OMEP y Educo (2018), Peter Moss subraya que la educación se ve dominada por prácticas, interrogantes y un discurso técnico que pone énfasis en identificar las «tecnologías humanas» que pueden dar mejores resultados en una perspectiva que conlleve el conjunto de estudiantes a ser “trabajadoras y trabajadores flexibles y sumisos en un mercado global hipercompetitivo”. Tal como dice Moss:

Las expectativas están puestas en unidades de «capital humano» que amortizarán la inversión inicial en la educación de los niños y las niñas. Así es la educación en la era neoliberal, una educación de racionalidad instrumental, de pensamiento económico y de práctica técnica, una educación donde no hay lugar para la política porque el neoliberalismo solo acoge la gestión y el liderazgo, dejando de lado la política y la democracia (CLADE, OMEP, Educo, 2018, p. 54)

Así, se vuelve prioritaria la disputa de sentido de la educación de manera general y de la AEPI de manera particular, afirmándola como derecho humano fundamental desde el nacimiento, a partir una concepción integral, intersectorial y con valor en sí mismo, superando lógicas asistencialistas, instrumentales y economicistas. El conjunto de normativas que emanan de la CDN y sus Observaciones Generales permite un profundo entendimiento de la educación como derecho y, por lo tanto, una orientación acorde de leyes, políticas y prácticas educativas.

La garantía de la AEPI como derecho humano fundamental, además del sentido que se le otorga, implica reconocer los Estados como garante del derecho, de manera que esté plenamente disponible y accesible gratuitamente a todas y todos. Ya observamos que hay un gran déficit en términos de

disponibilidad bien como de instalaciones físicas, condiciones materiales y de recursos humanos, especialmente en el rango etario del nacimiento a los tres años, que afecta especialmente los sectores más pobres y vulnerados. Asimismo, la garantía de la AEPI reconocida como derecho humano fundamental implica que su financiamiento esté previsto y asegurado en los presupuestos públicos de manera suficiente y coherente con las necesidades de esta etapa educativa, y que cumplan con los principios de efectividad, eficiencia, equidad, transparencia y sostenibilidad, como afirma la Observación General 19 del CDN.

Como hemos señalado en este artículo, el Comité ha subrayado que la falta de inversión suficiente en la primera infancia refuerza las privaciones, desigualdades y la pobreza intergeneracional. Además, es sabido que la gratuidad educativa - condición fundamental del derecho - condiciona la universalización de la oferta. En tal sentido, se vuelve primordial que los marcos legales en todos los niveles promuevan dicha gratuidad de la oferta pública, asegurando que los presupuestos estén coherentes con dicho lineamiento, contrarrestando las tendencias privatizadoras que afectan especialmente esta etapa educativa y que promueven o profundizan la segmentación social. Vale recordar que, en 2016, en una histórica resolución, el Consejo de Derechos Humanos de la ONU¹² instó a los Estados a regular a los proveedores de educación y respaldar la educación pública de modo a “acabar con todas las repercusiones negativas de la comercialización de la educación”, exigiendo responsabilidades a aquellos cuyas prácticas incidan negativamente en el disfrute del derecho a la educación.

REFERENCIAS

ADRIÃO, T; GARCIA, T.; BORGHI, R.; BERTAGNA, R.; PAIVA, G.; XIMENES, S. **Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação.** Educação e sociedade, v. 37, p. 113-131, 2016.

ALSTON, Philip. **La extrema pobreza y los derechos humanos.** 2018. Disponible en <https://undocs.org/es/A/73/396>. Acceso en 01 de Junio de 2019.

ARAUJO, M. C., LOPEZ-BOO, F. y PUYANA, J. **Panorama sobre los servicios de desarrollo infantil en América Latina y el Caribe.** Banco Interamericano de Desarrollo, 2013. Disponible en: https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/3617/BID_Panorama_ESP%20%28Web%29.pdf?sequence=1. Acceso en 01 de junio de 2019.

BAQUERO, R. y NARODOWSKI, M. **¿Existe la infancia?** In: Revista IICE. Año III N°6, 1994, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 61-67

CAMPANHA LATINO-AMERICANA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (CLADE). Mapeo sobre Tendencias de la Privatización de la Educación en América Latina y el Caribe. São Paulo: CLADE, 2014.

¹² <https://undocs.org/es/A/HRC/32/L.33>

CAMPANHA LATINO-AMERICANA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (CLADE). *Las Leyes Generales de Educación en América Latina* - el derecho como proyecto político. São Paulo: CLADE, 2015.

CLADE, OMEP, EDUCO. **El Derecho a la Educación y al Cuidado en la Primera Infancia: Perspectivas desde América Latina y el Caribe.** SÃO PAULO, 2018. Disponible en <https://redclade.org/wp-content/uploads/Derecho-a-la-Educacion-y-al-Cuidado-en-la-Primera-Infancia.pdf>. Acceso en: 01 de Junio de 2019.

COMPARATO, F. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** São Paulo, Saraiva, 2001.

CROSO, C., MAGALHAES, G.M. **Privatização da Educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino.** Educ. Soc., Campinas, v. 37, n. 134, p. 17-33, Mar. 2016.

DECLARACIÓN de Incheón. Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Incheón, República de Corea), 19-21 de Mayo de 2015.

DECLARACIÓN Mundial sobre la Educación para Todos. Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, Tailandia), 5-9 de Marzo de 1990.

MARCO DE ACCIÓN y cooperación de Moscú: Aprovechar la riqueza de las naciones. Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): Construir la riqueza de las naciones, Moscú (Federación de Rusia), 27-29 de septiembre de 2010.

MARCO DE ACCIÓN de Dakar. Foro Mundial de Educación para Todos. (Dakar, Senegal), 26-28 de Abril de 2000.

MAYOL LASSALLE, M. “Ver la infancia”. In: MAYOL LASSALLE, M. (comp.) **Grandes temas para los más pequeños.** Buenos Aires. Puerto Creativo, 2009. Disponible en: http://omep.org.ar/media/uploads/publicaciones/grandes_temas_para_los_mas_pequenos_2009.pdf. Acceso en 01 de Junio de 2019.

MAYOL LASSALLE, M. “Educación inicial, sus concepciones y sentidos”. In: ZAPATA, B. E. (comp.). **La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas.** Medellín: Editorial Publicar-T. Tecnológico de Antioquia, 2016.

MINNICELLI, M. **Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo.** Rosario: Homosapiens, 2013.

MOSS, P. **Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education: A Story of Democracy, Experimentation and Potentiality.** London: Routledge, 2013.

_____. Cuestión de prioridades: la política como práctica fundamental en la educación. CLADE, OMEP, EDUCO. **El Derecho a la Educación y al Cuidado en la Primera Infancia: Perspectivas desde América Latina y el Caribe.** SÃO PAULO, 2018. Disponible en <https://redclade.org/wp-content/uploads/Derecho-a-la-Educacion-y-al-Cuidado-en-la-Primera-Infancia.pdf>. Acceso en: 01 de Junio de 2019. Pp. 54-56.

MUÑOZ, V. **El derecho a la educación: una mirada comparativa Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia.** Santiago, OREALC/UNESCO, 2012.

OBSERVACIÓN GENERAL N°19 sobre la elaboración de presupuestos públicos para hacer efectivos los derechos del niño. Comité de los Derechos del Niño (2014). Disponible en: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f19&Lang=es. Acceso en 23 de Julio de 2019.

OBSERVACIÓN GENERAL N°7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia, 20 septiembre 2006, CRC/C/GC/7/Rev.1: Comité de los Derechos del Niño (2006), Disponible en: <http://www.refworld.org/es/docid/4ffd3dc02.html>. Acceso en 23 de Julio de 2019.

SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS DE AMÉRICA LATINA (SITEAL). **Atención y Educación en la Primera Infancia.** Disponible en www.siteal.ipe.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_primera_infancia_20190521.pdf. Acceso en 23 de Julio de 2019.

XIMENES, Salomão. Brasil: 30 años del derecho a la educación infantil – tres etapas del reconocimiento jurídico. CLADE, OMEP, EDUCO. **El Derecho a la Educación y al Cuidado en la Primera Infancia: Perspectivas desde América Latina y el Caribe.** SÃO PAULO, 2018. Disponible en <https://redclade.org/wp-content/uploads/Derecho-a-la-Educacion-y-al-Cuidado-en-la-Primera-Infancia.pdf>. Acceso en: 01 de Junio de 2019. Pp. 84-88.

Submetido: 04/11/2019

Aprovado: 12/06/2020