

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA**  
**Tesis Licenciatura en Sociología**

**Conflictos latentes en educación inicial :  
estudio de caso en un jardín de infantes  
asistencial del barrio Casavalle**

**Mathias Nathan**  
**Tutora: Adriana Marrero**

**2005**

## INDICE

INTRODUCCIÓN .....	2
1. MARCO DE REFERENCIA .....	3
1.1 La reforma educativa y la universalización de la Educación Inicial en el Uruguay .....	3
1.1.1 La reforma educativa de los años '90 .....	3
1.1.2 Universalización de la Educación Inicial en el Uruguay .....	10
1.2 El curriculum de Educación Inicial .....	14
1.3 Educación Inicial y sociología de la educación .....	17
1.3.1 Antecedentes.....	17
1.3.2 La socialización en el espacio de Educación Inicial.....	17
2. POPUESTA DE INVESTIGACIÓN .....	18
2.1 Problema .....	18
2.2 Hipótesis .....	18
2.3 Objetivos.....	19
2.4 Estrategia metodológica.....	19
3. EL JARDÍN DE INFANTES ASISTENCIAL DE UNIDAD CASAVALLE .....	22
3.1 Características del barrio .....	22
3.2 Características del Jardín .....	24
3.3 Características de las maestras.....	25
4. PRINCIPALES HALLAZGOS .....	26
4.1 1er. Conflicto: <i>Relación Jardín-Entorno (espacio interno-externo)</i> .....	27
4.2 2do. Conflicto: <i>Heterogeneidad de los niños (Espacio externo)</i> .....	32
4.3 3er. Conflicto: <i>Maestras vs. Maestras (espacio interno)</i> .....	33
4.4 Respuestas del docente frente al conflicto externo-interno .....	35
a) estrategias a nivel áulico.....	36
b) estrategias a nivel institucional orientadas a los niños.....	38
c) estrategias a nivel institucional orientadas a las familias .....	38
CONCLUSIONES.....	39
BIBLIOGRAFÍA .....	43

## INTRODUCCIÓN

La presente Monografía parte de la investigación realizada entre los años 2002 y 2004 para el Taller Central de la Licenciatura en Sociología titulado “Sociología de la Educación y Desigualdades Sociales”.

Dicha investigación tenía como objetivo *conocer el modo por el cual los docentes de Educación Inicial manejan las diferencias entre una población esperada y una población real a través de su acción educativa, en un Jardín de Infantes de contexto crítico.*

En la actual etapa de investigación nos propusimos estudiar el mismo Jardín tomando como insumo el trabajo de campo realizado con anterioridad, para concentrarnos en identificar los tipos de conflictos que se manifiestan en el espacio de Educación Inicial en contextos críticos como consecuencia del enfrentamiento entre los ámbitos interno y externo al sistema escolar.

Para ello nos abocamos al análisis de contenido de las entrevistas realizadas a las docentes de dicho Jardín, procurando a través de su discurso conocer los ejes en que se dan esos conflictos planteados y las estrategias que devienen en su labor educativa a raíz de ellos.

El interés por este objeto de estudio surge a partir de una preocupación por conocer las nuevas configuraciones sociales que aparecen en el mundo de la educación, a partir de la implementación de la política de universalización de la Educación Inicial en nuestro país y la consiguiente incorporación de los sectores socioeconómicos más carenciados al sistema escolar desde las edades más tempranas.

El área de la Educación Inicial ha adquirido un significado particular en la actualidad, ya que aparece como un espacio estratégico para los sectores más vulnerables de la sociedad. Consideramos que esta investigación contribuye a profundizar en el conocimiento de los procesos educativos que existen detrás de dicho espacio; contribución que a su vez se enmarca en el terreno de la Sociología de la Educación, dado que se busca analizar *“los procesos de transmisión de los conocimientos, los métodos de enseñanza y los contenidos educativos en tanto que procesos importantes para la estructuración y el contenido de las relaciones sociales”* (Bonal, 1998: 21).

Además, nuestro interés contempla este fenómeno desde la perspectiva del agente educativo, siendo éste quien se encuentra en el medio de dichas interacciones desarrollando un papel que se vislumbra como fundamental para lograr el tipo de “producto” deseado por el sistema educativo. Consideramos que esta perspectiva desde el propio docente aporta en el enriquecimiento del conocimiento del fenómeno.

En el capítulo I, desarrollamos el marco de referencia construido para este estudio, junto con los antecedentes y la justificación del mismo. En dicho desarrollo, comenzaremos

contextualizando el objeto de estudio a través de los procesos de Reforma Educativa y universalización de la Educación Inicial en el Uruguay; posteriormente, continuaremos con una breve descripción del nuevo currículum de Educación Inicial; por último, introduciremos el estudio de la Educación Inicial en el ámbito de la Sociología de la Educación.

El capítulo 2 contiene la propuesta de investigación. El capítulo 3 está dedicado a la descripción de las características del Jardín de Infantes Asistencial que seleccionamos como caso para este estudio, de las características de la zona en la cual se encuentra y de las características de las docentes que trabajan en el mismo.

En el capítulo 4 presentamos los principales hallazgos de nuestra investigación, estructurando el análisis por medio de la descripción y ejemplificación de los tipos de conflictos detectados, y de las estrategias que procuran las maestras como respuestas a los mismos.

Para finalizar, en el capítulo 5 planteamos las reflexiones a modo de conclusión a partir de nuestro estudio.

Cabe agregar que la Monografía tiene dos anexos que consideramos que enriquecen el presente trabajo. El primer anexo contiene la transcripción de las entrevistas realizadas en el Jardín estudiado; el segundo anexo, ilustra a través de cuadros extraídos de distintas fuentes algunas cifras caracterizadoras de la evolución de la matrícula de Educación Inicial en el Uruguay.

## **1. MARCO DE REFERENCIA**

### **1.1 La reforma educativa y la universalización de la Educación Inicial en el Uruguay**

#### **1.1.1 La reforma educativa de los años '90**

A partir del año 1996, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) impulsó en Uruguay una reforma educativa guiada por cuatro objetivos: i) la consolidación de la equidad social, ii) la dignificación de la función y la formación docente, iii) el mejoramiento de la calidad educativa, vi) el fortalecimiento de la gestión institucional. De estos cuatro objetivos se derivaron una serie de estrategias específicas definidas en el marco de una visión sistémica, global e integrada de la educación, comprendiendo las cuatro grandes unidades ejecutoras que integran la ANEP<sup>1</sup> (ANEP, 1998).

Como veremos a continuación, la Reforma Educativa del Uruguay surgió enmarcada por un contexto regional caracterizado por el auge de las reformas educativas nacionales (BID, 2000)

---

<sup>1</sup> Consejo Directivo Central. Consejo de Educación Primaria -donde se incluye a la Educación Inicial-. Consejo de Educación Secundaria y Consejo de Educación Técnico-Profesional.

que comienzan a gestarse en el continente a partir de la segunda mitad de la década del ochenta, como respuesta de los Estados Nacionales frente a los profundos cambios suscitados en su estructura social, política y económica. Es por ello que creímos conveniente presentar y describir, brevemente, la situación coyuntural en la que se produce la implementación de la Reforma Educativa, tanto a nivel regional como nacional, para de esta manera dotar de sentido a este fenómeno en lugar de considerarlo como un hecho aislado que surge en el vacío. A partir de ello, podremos iniciar el camino hacia la comprensión de las políticas de universalización de la Educación Inicial y el por qué cobran vital importancia en el Uruguay de los noventa; todo esto con la finalidad de que, en definitiva, podamos acercarnos a la especificidad de nuestro objeto de estudio.

a. Contexto Regional

A partir de la segunda mitad de la década del ochenta, comenzó a delimitarse un nuevo escenario económico y político en América Latina, caracterizado por la reinstalación de los gobiernos democráticos y la consiguiente integración gradual de los países de la región a un nuevo orden económico mundial. En este marco de integración, los Estados latinoamericanos abrieron las fronteras de sus economías a la competencia y la inversión extranjera, mediante la introducción de ciertas reformas estructurales de corte neoliberal, reconfigurando, asimismo, la matriz interna de relaciones entre Estado-economía-sociedad. Dentro de este marco histórico de transformaciones profundas de los modelos de desarrollo nacional<sup>2</sup>, emerge la necesidad de generar capacidades y destrezas consideradas indispensables para alcanzar la competitividad internacional así como también al desarrollo de estrategias para la formación de una ciudadanía vinculada a la democracia y a la integración. Como consecuencia de ello, “*la educación adquiere centralidad renovada*” (Gajardo, 1999: 7); por un lado, se espera que prepare a las nuevas generaciones para trabajar en el marco de economías modernas y, por el otro, se le exige que promueva la equidad social dentro de cada territorio de manera de disminuir la brecha social frente a las nuevas dinámicas de los mercados laborales. Para Braslavsky y Cosse, la insuficiencia de políticas y estrategias parciales que permitieran generar el tipo de educación demandada en este contexto, provocó el resurgimiento de los discursos reformistas en América Latina, como forma de “*repensar el conjunto de dispositivos discursivos, normativos e institucionales que regulan y configuran la educación*” (Braslavsky y Cosse, 1996: 5).

En consecuencia, se adoptaron amplios planes nacionales de reforma educativa en la mayoría de los países de la región, estableciendo un eje de prioridades en dirección hacia la

---

<sup>2</sup> Que detallaremos con mayor profundidad en el punto referido a la realidad nacional.

*calidad* -mejores resultados en términos de aprendizajes escolares, trabajo productivo y actitudes sociales-, la *eficiencia* -mejor uso de los recursos y búsqueda de nuevas opciones financieras- y la *equidad* -participación y atención prioritaria a grupos excluidos- de los sistemas educativos (Gajardo, 1999). Estos planes nacionales fueron propiciados, articulados, liderados y determinados por los Estados Nacionales (Braslavsky-Cosse, 1996), que asumieron las actividades de las reformas educativas como una opción estratégica de largo plazo, basada en compromisos financieros estables con su desarrollo.

La definición de un conjunto de prioridades y de políticas educativas comunes a varios de los países del continente, así como el establecimiento de procesos análogos en la implementación de las mismas, encontró su marco de referencia en las recomendaciones de política brindadas por las Agencias Internacionales de Cooperación (CEPAL, UNESCO, Banco Mundial o Banco Interamericano de Desarrollo), las cuales tuvieron una fuerte influencia en el diseño de los programas así como también en la determinación de las prioridades y estrategias para la educación y su reforma. Quienes actuaban como instituciones de crédito –es el caso del BM y el BID- se convirtieron, además, en fuentes de financiamiento externo a quienes los Estados recurrieron para la puesta en funcionamiento de los programas nacionales de reforma educativa. (Gajardo, 1999).

En síntesis, los impulsos reformistas que buscaron la modernización de los sistemas educativos nacionales no se suscitaron de forma aislada y descoordinada en el espacio-tiempo, sino que aparecieron como un eje común de políticas implementadas en varios rincones de la América Latina post-dictatorial, en el marco de transformaciones económicas, políticas y sociales sustanciales, que forzaron a los Estados a redefinir sus funciones frente a los desafíos planteados por los procesos de configuración del nuevo escenario internacional. No obstante, parece ser que en ese contexto de redefiniciones los Estados optaron por dirigir los procesos de reforma a través de la planificación y la inversión en educación, en comunión con las recomendaciones de las Agencias Internacionales de Cooperación.

#### b. Contexto Nacional

Para poder señalar los asuntos específicos que resultan relevantes a la hora de esbozar las características del escenario nacional en el que surge la Reforma Educativa, nos concentraremos en dos áreas distintas pero interrelacionadas entre sí: por un lado, profundizaremos en las particularidades de la realidad social uruguaya de los años noventa, tomando como punto de partida las ya mencionadas transformaciones económicas y políticas acontecidas en el marco de consolidación de la matriz neoliberal en los Estados Nacionales; por el otro, atentos a las nuevas demandas de calidad, eficiencia y equidad para con el sistema educativo, conjuntamente con los

cambios suscitados en la estructura social de nuestro país, examinaremos el estado de situación de nuestra educación pública para dicho periodo, introduciendo las ideas manejadas por diversos autores y por la misma ANEP que hablan de la “crisis” del modelo educativo nacional, esto es, aquel ligado a la matriz educativa de raíz varelana, cuyas dificultades radican en su incapacidad para hacer frente a los procesos que la desafían en la actualidad. Para la ANEP, la Reforma Educativa busca, en parte, recomponer ese modelo que ha perdido vigencia, a partir de una modernización de los objetivos y las metas educativas del mismo, alineándolos a los principales retos del nuevo contexto nacional e internacional.

Si nos ubicamos en el contexto temporal en el que se procesa la Reforma, es posible remitirse a los indicadores socio-económicos que marcan, a principios de la década del noventa, el ingreso de Uruguay en una senda de desarrollo balanceado que se mantiene hasta prácticamente finales de la misma, periodo en el cual el país comienza a sumergirse dentro de una profunda crisis económica y social. La evolución positiva del Índice de Desarrollo Humano (IDH)<sup>3</sup> del PNUD mostraba avances notorios en cuanto a la mortalidad infantil y la esperanza de vida al nacer, a la tasa bruta de matriculación para los distintos niveles educativos, y también un crecimiento del PBI per cápita por lo menos hasta el año 1997. La evolución económica así como la mejora en el acceso por parte de gran parte de la población a los servicios de salud y educación, marcan una disminución de los índices de pobreza en el país (PNUD, 1999). Sin embargo, como ya comentamos, el nuevo escenario nacional se vio envuelto en un mundo globalizado de creciente apertura comercial, inversión extranjera e innovación tecnológica, en donde la competitividad se convirtió en la clave de supervivencia de las empresas nacionales, lo que provocó transformaciones en la estructura productiva del país. Estas transformaciones originaron, a su vez, ciertos cambios en la dinámica del mercado laboral uruguayo que vale la pena destacar.

Entre los más relevantes sobresalen tres: un aumento de la tasa de desempleo y su propensión a mantenerse a niveles altos, el aumento de la precarización de las condiciones laborales, y la ampliación de la desigualdad de las remuneraciones entre trabajadores calificados y no calificados. Dentro de un mercado de trabajo segmentado que demanda niveles de calificación cada vez más altos para los empleos de calidad, estos tres cambios impactaron principalmente en los sectores más carenciados de la sociedad que son los que, consecuentemente, presentan los

---

<sup>3</sup> El índice de desarrollo humano (IDH) mide el nivel alcanzado por los países a partir de la combinación de indicadores de áreas de salud y educación y del nivel de ingreso de las personas. Incluye en su cálculo cuatro indicadores: alfabetización de adultos y tasa de escolarización (educación), esperanza de vida (salud) y el ingreso promedio, medido a partir del producto interno bruto (PIB) por persona, a valor de paridad de poder adquisitivo (PPA).

niveles educativos más bajos de toda la población. Por lo tanto, en el nuevo escenario económico los individuos con escasa calificación se encuentran en una situación de vulnerabilidad a la pobreza y a la exclusión social. La tendencia a una mayor disparidad en la calidad de los empleos y en los ingresos laborales, revierte los procesos históricos de homogeneización de la estructura social del país (PNUD, 2001) y, por sobre todo, expresa la creciente divergencia entre quienes permanecen más tiempo en el sistema educativo e intentan, de manera asintótica, alcanzar el umbral cada vez más elevado de los niveles educativos requeridos para los empleos de mayor calidad. En este sentido, se da una creciente tendencia hacia la diferenciación entre “ricos y pobres” dado que estos últimos no se encuentran en condiciones de diferir su ingreso al mercado de trabajo –ya sea formal o informal- y por lo tanto permanecen menos años dentro del sistema educativo.

La inestabilidad laboral que sufren los individuos pertenecientes a los sectores más sumergidos -objetivada a través de la precariedad y el desempleo- no hace sino reproducir la cadena intergeneracional de la pobreza, como consecuencia no sólo de los bajos ingresos percibidos sino además por la pérdida de las grandes cuotas de capital social y de capital cívico<sup>4</sup>, que aparece como una de las manifestaciones del proceso de aislamiento social que están sufriendo los sectores pobres de nuestra población y que tiene como consecuencia el debilitamiento de su integración con el resto de la sociedad. En definitiva, y como una de las dimensiones de la homogeneización de la pobreza y el consecuente deterioro de los lazos de integración social en nuestro país, se dan las condiciones para la emergencia y afianzamiento de una nueva marginalidad en nuestra sociedad, que encuentra sus causas en la tensión entre estructura de oportunidades y la formación de capacidades y que impacta preferentemente a los jóvenes pobres (Katzman, 1996).

Según la ANEP (2000), este conjunto de tendencias económicas, laborales, sociales y educativas del país, comprometen sustantivamente a la educación bajo tres órdenes de desafíos: ciudadanía efectiva, acciones sociales integrales y calificación competente.

*“El ejercicio efectivo de los derechos de ciudadanía requiere, por un lado, una sólida formación en los valores y las creencias sobre la dignificación ética de la democracia, la solidaridad y la convivencia, y, por otro lado, las habilidades necesarias para procesar, comprender y analizar información en un contexto de globalización de las relaciones sociales y productivas.”*

---

<sup>4</sup> Ver PNUD (2001). Páginas 101 y 102.

*La educación es la vía universal de entrada para el desarrollo de un conjunto de políticas sociales integrales que permitan actuar coordinadamente sobre la integración social y espacial, las familias, el bienestar psico-físico de los niños, las condiciones materiales de los hogares y la igualdad efectiva de las oportunidades. La centralidad de la educación como eje de las políticas de equidad social surge como un tema prioritario.*

*La inversión en calificación de los recursos humanos es el principal instrumento para mejorar nuestra competitividad y así poder incidir en la cantidad y la calidad del crecimiento económico”* (ANEP, 2000: 24 - 25).

En definitiva, las profundas transformaciones suscitadas en la estructura social del Uruguay pusieron en jaque una de las principales fortalezas de nuestro sistema educativo: la integración de diferentes sectores sociales en un mismo espacio como lo es el de la escuela pública; fenómenos actuales como la “segmentación educativa” (Katzman, 1996; PNUD, 2001) lo ponen en evidencia. Para conocer en profundidad este rasgo tan característico de sistema educativo uruguayo debemos remitirnos al primer impulso reformista, impulsado por José Pedro Varela en el último cuarto del siglo XIX, en el cual es posible encontrar las bases fundacionales de nuestro sistema educativo.

Los objetivos de la Reforma Educativa vareliana fueron básicamente tres: la formación de una ciudadanía política enfáticamente pluralista y democrática, la integración de la sociedad a través del fortalecimiento de los lazos sociales, políticos y culturales, y el intento por alcanzar niveles razonables de prosperidad material (ANEP, 2000). El Estado, impulsó mecanismos de promoción para la igualdad de oportunidades y la democratización del sistema educativo, a través de la conformación de la Escuela Pública –laica, gratuita y obligatoria- como espacio de integración de diferentes sectores sociales, ampliando el acceso a niños y jóvenes de distinto origen socioeconómico y cultural. Ahora bien, el sistema educativo se desarrolla históricamente teniendo a las clases medias como el eje articulador de la expresión de expectativas y necesidades: *“la educación es promovida intensamente por los sectores medio y medio bajo en busca de lograr mayores oportunidades de movilidad social ascendente”*. (ANEP, 2000: 31).

El éxito alcanzado por este modelo en lo referente a la integración política y el desarrollo social, no sólo impactó en la sociedad uruguaya de principios del siglo XX sino que además su legado ha sabido perdurar a lo largo del siglo, delimitando los rasgos de nuestra identidad en cuanto nación, trascendiéndose a sí misma y consolidándose como uno de los elementos más preciados de nuestro imaginario social y colectivo. Para Da Silveira, esta idea tiene sustento real aunque es necesario introducir un matiz en ella:

*“Es un lugar común decir que la educación uruguaya funcionó tradicionalmente como un gran mecanismo de integración social y de igualación de oportunidades. Es un lugar común pero, más allá de algunas exageraciones y fantasías, es una afirmación esencialmente cierta. Sólo que su valor es puramente histórico, ya que hace mucho tiempo que el sistema educativo perdió esa capacidad”* (Da Silveira, 1995: 52).

Según el autor, la capacidad meta-integradora de nuestro sistema educativo ha quedado en cierta medida obsoleta y sus éxitos como mecanismo indiscriminado de igualación de oportunidades han perdido vigencia en la actualidad, todo ello debido a su incapacidad para cumplir con los objetivos que se planteó en su momento fundacional. Pero Da Silveira profundiza un poco más en dirección al núcleo del problema:

*“La enseñanza uruguaya creció, se reformó y tuvo su época de gloria durante un largo periodo en el que persiguió básicamente tres objetivos: erradicar el analfabetismo, integrar cultural y políticamente a los inmigrantes y crear mecanismos de movilidad social. Actualmente, parece redundante señalar que tanto la lucha contra el analfabetismo como el esfuerzo por integrar el contingente inmigrante pertenecen a problemas del pasado como consecuencia de la propia victoria del sistema educativo frente a estos desafíos de principio de siglo. Por último, el papel de la educación como ascensor social ha sufrido una doble crisis. Por una parte, las transformaciones experimentadas por la economía uruguaya han modificado profundamente los mecanismos de ascenso social. Por otra parte, la masificación de la enseñanza media y superior ha puesto en crisis el modelo tradicional de ‘M’hijo el Doctor’”* (Da Silveira, 1995: 40).

Se podría concluir, entonces, que *“ninguno de los tres grandes objetivos que tradicionalmente justificaron la inversión educativa permanece, por lo tanto, en pie”* (Da Silveira, 1995: 42). La educación uruguaya, entonces, debe asumir dos conjuntos de problemas profundamente imbricados en la sociedad:

*“Por un lado, la generación de instrumentos que permitan preservar e incluso fortalecer, el ‘lazo social’ frente a las amenazas que representan para la integración social los nuevos rostros y expresiones de la marginalidad, la pobreza y la desintegración familiar (...); por el otro, la mejora de la calidad de la enseñanza, apostando a una inserción competitiva de nuestro país en un contexto económico globalizado y regionalizado”* (ANEP, 2000: 20).

Pues bien, a partir de 1996 comenzó a procesarse una reforma del sistema público de enseñanza, impulsada y conducida desde el Estado<sup>5</sup>, en respuesta a la situación señalada, que ponía en peligro los niveles educativos y de bienestar alcanzados en décadas pasadas dentro de nuestro país. Nuestro interés en este trabajo no radica en conocer las características de este modelo –por lo que no profundizaremos más allá del punto alcanzado–, sino que busca comprender las necesidades que provocaron la aparición del mismo en un momento dado. La razón de ello se basa en que, para los fines de este estudio, es necesario entender en qué marco se elabora una política de universalización de la Educación Inicial en el Uruguay. Debemos destacar que Reforma se propuso corregir la discordancia representada por una cobertura extremadamente baja en Educación Inicial, frente a los antecedentes globales positivos en el resto de los niveles (Midaglia y Robert, 2001: 339). Como veremos a continuación, la ampliación de la cobertura del nivel educativo inicial fue una de las principales medidas impulsadas por la Reforma Educativa para el logro de la “equidad social” en nuestro país; asimismo, ella consistió en incorporar de forma temprana al sistema educativo a los niños provenientes de los sectores más carenciados de nuestra sociedad.

### 1.1.2 Universalización de la Educación Inicial en el Uruguay

A nivel regional, el acceso de los niños a la educación formal desde las edades más tempranas apareció en los discursos y planteos reformistas como uno de los elementos clave a la hora de accionar las medidas de cambio para la creación de un nuevo modelo de sistema educativo en la región (Reimers, 1992). En Uruguay, la universalización de la Educación Inicial se impuso como una de las prioridades dentro de las metas establecidas por la Reforma Educativa. En este sentido, el objetivo central de la ANEP fue el de incorporar 25.000 nuevos alumnos para alcanzar una cobertura respectiva de 74% y 95% en los niveles de 4 y 5 años (ANEP, 2000); a ellos debemos sumarle la posibilidad de incorporar a niños de 3 años en aquellos establecimientos que brindaran cobertura a los sectores más carenciados.

El acceso a la Educación Inicial en el Uruguay se encontraba, antes de la Reforma, fuertemente segmentado social, económica y culturalmente, por lo que la universalización de la Educación Inicial constituía, hasta el inicio del proceso, una de las asignaturas pendientes de nuestro sistema educativo. En Montevideo, la población que se encontraba por fuera de la cobertura de la Educación Inicial estaba claramente identificada: deciles 1 al 3, hogares NBI y por debajo de la línea de pobreza, pobres recientes e inerciales, constituciones familiares extendidas,

---

<sup>5</sup> Para un desarrollo más exhaustivo del carácter estatista del modelo de reforma educativa, consultar Marrero, A. (2004) “Asignaturas pendientes. Notas sobre educación y sociedad en el Uruguay de hoy”.

sólo jefe ocupado y arreglos familiares con tres o más ocupados, cónyuge inactivo y jefes con Educación Primaria<sup>6</sup>.

Diversos estudios realizados en éste ámbito confirmaron los efectos negativos de esta segmentación, ya que determinaba posibilidades de éxito escolar significativamente diferenciales en función del contexto social y familiar del niño, reforzando el déficit de capital cultural de los sectores más sumergidos y, en última instancia, las cadenas de reproducción de la pobreza (ANEP, 1999). Sin desconocer la importancia que tienen los programas de Educación Inicial para el conjunto de la población, resulta cierto que para las familias pobres revisten una mayor significación, ya que pueden contribuir a compensar las carencias que éstas tienen con respecto al resto, tanto en lo económico como en lo social y cultural (Operti, 1997).

Por consiguiente, la meta de universalización implicó, fundamentalmente, la ampliación de la cobertura de la educación pública hacia los niños ubicados en los hogares de más bajos recursos con el propósito de compensar o equilibrar las diferencias socioculturales de origen, promover su desarrollo integral y favorecer un mejor desempeño posterior en la Educación Primaria. (MECAEP, 1999). A partir de diversos estudios realizados previamente a la implementación de la Reforma –en su mayoría realizados por la CEPAL bajo la dirección de Germán Rama, quién sería luego el principal impulsor de la misma (Marrero, 2004)- se encontró que, dentro de un conjunto más amplio de elementos ligados a las condiciones de pobreza, las bajas tasas de escolarización preescolar aparecían como los factores explicativos del posterior fracaso de estos sectores en la Educación Primaria, fenómeno que se observaba por los altos índices de deserción y de repetición que tienen los niños de este origen socioeconómico y cultural en los primeros años de Escuela (Nagle y Tansini, 2000). Asimismo, estudios realizados por GIEP (1996) y MECAEP (1999, 2001) sobre el desarrollo sociolingüístico, cognitivo e intelectual de niños en edad preescolar provenientes de contextos carenciados, confirman el impacto positivo que tiene para ellos asistir de forma temprana a la Educación Inicial.

Entre las distintas medidas tomadas por el Estado en el marco de la Reforma Educativa, la universalización de la Educación Inicial adquirió especial importancia para la consecución de los objetivos de “consolidación de la equidad social y mejoramiento de la calidad educativa”<sup>7</sup> de los niños, ya que en la práctica establecía mecanismos de discriminación positiva hacia los sectores con rezago histórico, brindándoles una herramienta más para escapar del círculo de la pobreza. Dicha intervención se hizo utilizando y renovando la capacidad institucional existente, así como también aprovechando la orientación históricamente universalista e integradora del sistema

<sup>6</sup> Esta delimitación es establecida por Operti (1997) con cifras de la ECH del año 1994.

<sup>7</sup> Dos de los cuatro objetivos principales de la Reforma Educativa.

educativo uruguayo, a través de un tipo de política pública que logra incluir y combinar universalismo y focalización como una única alternativa (Midaglia y Robert, 2001).

En definitiva, en este contexto la Educación Inicial se posiciona como un espacio estratégico ya que:

*“Brinda la oportunidad que el niño incorpore hábitos, disciplinas y contenidos mentales que facilitarán su transición a la escuela, mejorarán su rendimiento y disminuirán las probabilidades de deserción o rezago una vez en ella. (...) el preescolar brinda a los niños que provienen de contextos familiares desfavorables la posibilidad de cortar distancias respecto de niños con antecedentes familiares más ventajosos. (...) las acciones del Estado dirigidas a ampliar las oportunidades para la preparación escolar temprana de los niños pobres pueden hacer una contribución muy positiva a la quiebra de los anillos de reproducción de la pobreza y la exclusión”* (Katzman y Filgueira, 2001:86).

La respuesta masiva al llamado para la incorporación de los niños de 4 y 5 años a la Educación Inicial Pública -tanto en Montevideo como en el Interior del país- permitió alcanzar la meta de la universalización (ANEP, 1999; BID, 2000) mucho antes de lo previsto por lo planificadores de la reforma educativa. Para llevarla a cabo se crearon, a lo largo del periodo 1995-1999, aproximadamente 800 cargos de maestros y más de 700 nuevas aulas escolares. Paralelamente, existió una adquisición masiva de equipamiento, en especial de aquel dirigido a estimular el desarrollo físico y mental de los niños. Por último, esta política se ha visto acompañada de la concepción de nuevos programas curriculares, que permiten una mejor “vertebración” y una mayor continuidad entre la Educación Inicial y la Educación Común.

La universalización de la Educación Inicial en Uruguay es un fenómeno cuyo impacto aun está en proceso y sus consecuencias todavía en desarrollo. A través de la expansión de este fenómeno, el nivel educativo preescolar, al igual que la escuela primaria, busca convertirse en una institución universal y fundamental, expandiendo el alcance de su función socializadora hacia todos los sectores sociales. Por lo tanto, creemos que en este marco no sería erróneo comenzar a pensar ya en la Educación Inicial como un espacio de vital importancia en la configuración de hábitos, normas y valores necesarios para el establecimiento de las relaciones sociales entre los individuos.

No obstante, nuestro interés en este campo radica en observar el fenómeno desde una perspectiva que contemple los aspectos conflictivos que se producen en este nivel. Creemos que existe en este espacio, una situación de simultaneidad de dos estímulos contradictorios, que

buscan imponerse, y que podremos encontrar en aquellas instituciones educativas que encuentren -en el exterior o en su interior- ciertas trabas u oposiciones para su funcionamiento esperado. En este sentido, sería interesante procurar una mayor profundización en el estudio del nivel inicial para ver en qué medida éste desempeña un papel elemental como mecanismo privilegiado de integración social, previniendo el conflicto y favoreciendo la interiorización de las normas en el individuo (Ribolzi, 1998).

Por otro lado, si la universalización de la Educación Inicial en el país consistió -como ya vimos- en la ampliación de la cobertura para la incorporación de los sectores más carenciados de la sociedad, entonces creemos que es relevante conocer, por un lado, en qué sentido el Jardín de Infantes satisface un conjunto de necesidades específicas de dicha población, por el otro, indagar en los nuevos -o viejos- conflictos que se sitúan en este espacio en el cual interactúan y se influyen mutuamente la escuela y la comunidad en aquellos barrios de contextos socioeconómicos desfavorables.

Por último, cabe mencionar que en varios casos el proceso de incorporación y el consiguiente tránsito escolar de los niños provenientes de los sectores más desfavorecidos por el nivel de Educación Inicial, es visualizado como un “proceso armónico” del cual se obtiene un determinado “output sociológico” (Bonaf, 1998). Por ejemplo, tal como lo mencionan Katzman y Filgueira (2001), el acceso a la Educación Inicial le brinda al niño proveniente de contextos familiares desfavorables un conjunto de herramientas para facilitar su transición a la escuela, disminuir las probabilidades de deserción o rezago una vez en ella, la posibilidad de cortar distancias respecto de los niños con antecedentes familiares más ventajosos, etc. Sin embargo, el estudio y la comprensión de este fenómeno no puede desconocer que dentro de ese proceso se encuentra el agente educativo, quien se encarga de establecer un conjunto de acciones, procedimientos y reglas necesarias para lograr el “producto” deseado por del sistema educativo. Desde nuestro punto de vista, la tarea del agente educativo dentro de los contextos más sumergidos, se ve enfrentada a un conjunto de desafíos constantes que en varios casos impactan negativamente sobre el alcance de su accionar pedagógico. En este sentido, creemos que es necesario contemplar también esta perspectiva desde la sociología, en la cual se busque profundizar en la realidad de los Jardines de Infantes de contexto crítico de Montevideo.

Frente al fenómeno de la universalización de la Educación Inicial en Uruguay, nuestro interés radica en conocer, dentro de esa nueva realidad, las implicancias a partir de la incorporación de los niños más carenciados a la educación pública desde las edades más tempranas. Para ello nos ubicamos desde una perspectiva que intentará abarcar algunas de las problemáticas que se sitúan en este ámbito, a través del estudio de los significados del discurso de

docente que desarrollan su tarea en contextos críticos, teniendo en cuenta que en dicho ámbito es posible que las interacciones entre diferentes espacios no se desarrollen con la armonía que el ideario del propio sistema educativo uruguayo presume.

## 1.2 El curriculum de Educación Inicial

Una de las aristas que debemos contemplar para entender la acción educativa de los docentes de Educación Inicial, es el curriculum de Educación Inicial: el mismo provee al docente de un marco en el cual nutrirse y apoyarse continuamente. Lo singular del curriculum de Educación Inicial es que el mismo fue rediseñado como parte del proceso de reforma educativa y la universalización de la Educación Inicial. Por lo tanto, el curriculum actual para preescolares define un tipo de docente enfocado hacia la diversidad, tanto cultural como social, propia de un proceso de ampliación de la matrícula y la consiguiente incorporación de una nueva población al espacio preescolar, atendiendo a una realidad social (lo que se ha denominado la “infantilización de la pobreza”) que impone nuevos desafíos (ANEP, 2000:82).

Desarrollaremos brevemente algunas nociones referentes al concepto de curriculum en su acepción más genérica como forma de forjar un marco mínimo de definiciones teóricas que nos permita comprender su función dentro del sistema educativo a nivel global. Luego, presentaremos las principales características del nuevo diseño curricular implementado en la Educación Inicial uruguaya el cual, a partir de 1998, se adjuntó a las medidas de universalización de la cobertura que habían sido puestas en funcionamiento. Vale la pena aclarar que, dentro del conjunto de corrientes que integran a la sociología de la educación, encontramos varios autores que se concentran de lleno en el estudio del curriculum y sus implicancias en el mundo de la educación; aquí lo presentaremos únicamente como un elemento auxiliar para nuestro estudio. Como veremos a continuación, la explicitación de los contenidos del curriculum de Educación Inicial nos proporcionará algunos elementos importantes para acercarnos a nuestro objeto de interés.

Definimos curriculum o currículo como un “*plan que norma y conduce, explícitamente un proceso concreto y determinado de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa*”<sup>8</sup>; hablamos de objetivos preestablecidos y documentados, que, dentro de una institución, intentarán llevar a cabo los docentes en sus prácticas durante el periodo lectivo. Gimeno Sacristán (1986) expresa lo siguiente:

*“El curriculum es la estructura bajo clave psicopedagógica en el que se integra el contenido cultural que la sociedad desea transmitir a través de la educación (...) es el eslabón entre la cultura*

<sup>8</sup> Arnaz, J. (1989). “La planeación curricular”. Pág. 9

*y la sociedad exterior a la escuela y la educación. entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos. entre la teoría y la práctica posible. dadas unas determinadas condiciones”.*<sup>9</sup>

El currículum juega el papel de nexo entre un modelo de valores y pautas compartidas por los individuos que pertenecen a un mismo terreno social y las acciones educativas dentro de una determinada institución. El currículum explicita el proyecto educativo y, en este sentido, propone un plan concreto de acción que servirá como guía de la enseñanza en donde están insertas explícitamente las acciones que los docentes deben desarrollar para alcanzar los objetivos pre-establecidos en cada uno de los distintos niveles. Las distancias existentes entre lo explícito del currículum y lo que realmente sucede dentro de las aulas en el accionar docente también da cuenta de un tipo de currículum oculto o implícito dentro de la institución escolar.

Las propuestas curriculares anteriores al actual programa, utilizadas en Educación Inicial hasta el año 1997, fueron elaboradas en los años 1971 y 1980; las mismas constituían dos programas independientes: uno para 5 años y otro para 3 y 4 años respectivamente. Dichos programas, según MECAEP, fueron concebidos empleando como referencia fundamental al niño de los sectores medios de la sociedad. Pues bien, a partir de 1996 el Consejo de Educación Primaria llevó adelante un proceso de consultas para la reformulación del plan de estudios, que culminó con una propuesta nueva para el área inicial que se aplica efectivamente desde el año 1998. Surge, entonces, el **“Programa de Educación Inicial para 3, 4 y 5 años”** sobre la reformulación de los programas vigentes hasta ese momento. El diseño curricular de base de Educación Inicial no presenta objetivos didácticos planteados, pues la concepción pedagógico-didáctica apunta a dos procesos fundamentales:

- la necesidad de contextualizar los contenidos curriculares
- un docente crítico y creativo, productor de currículo

Según Ruggeri (2001), el nuevo Programa de Educación Inicial se trata de un “diseño curricular de base” y no de un “programa”. “Programa” implica la idea de una propuesta ya conformada, cerrada y acabada, con objetivos propios, donde el docente deberá realizar todos los intentos necesarios para cumplir con las pautas allí establecidas; el docente debe, en este caso, distribuir a lo largo del curso los contenidos programáticos y llevarlos a la práctica. En cambio, la concepción de “diseño curricular de base” está asociada a tres elementos primordiales. Ellos son, primero, la existencia de contenidos curriculares que son “básicos” y que están “sugeridos” con el

---

<sup>9</sup> Gimeno Sacristán, J. (1986). *“El currículum como marco de la experiencia escolar”*. Pág. 34

propósito de “asegurar un mínimo de aprendizajes a los niños del área inicial” dentro del sistema educativo; segundo, el hecho de que se trate de un diseño curricular de base hace que el docente se convierta en un “productor de currículo”, considerando siempre las realidades institucionales, áulicas, sociales, etc. del contexto en que se desarrolla la actividad educativa formal; y por último, una innovación que trae a nuestro sistema educativo este diseño curricular de base y es que el mismo está “orientado por competencias”.

Básicamente, todo aquel alumno que haya sido posible de estar en contacto con los diversos contenidos de Educación Inicial, seguramente habrá sido fortalecido en cuanto a los procesos que le facilitarán la aproximación al logro de todas y cada una de las competencias orientadoras; es decir, se aspira que un alumno que egrese del nivel inicial, haya interiorizado los procesos a través de los cuales se aproxime al desarrollo pleno de las competencias planteadas. Las competencias son aquellas cualidades y aptitudes del ser humano necesarias para resolver de manera eficaz y autónoma las distintas situaciones de la vida<sup>10</sup>.

En cuanto a los contenidos, aparecen en el curriculum de Educación Inicial una selección mínima y básica de los mismos, la cual podrá y deberá ser adecuada por los docentes de acuerdo a su realidad. La organización y comprensión de la realidad constituye el eje central de la tarea educativa en el Nivel Inicial, los contenidos son, en este aspecto, los instrumentos que permiten realizar esta “lectura” de la realidad.

*“La contextualización reclama un docente actualizado, comprometido y capaz de realizar una lectura inteligente de los emergentes de la realidad áulica, institucional y comunitaria. Un docente productor de currículo, que use con responsabilidad y creatividad, los amplios intersticios de autonomía que ofrece el diseño para posibilitar la atención a las diversidades y diferencias que hoy más que nunca en la historia de la Escuela, dan vivacidad a nuestras aulas de Educación Inicial” (ANEP, 2000: 120).*

Como se observa, el curriculum le otorga al docente amplios márgenes para su accionar dentro de los espacios de Educación Inicial. Asimismo, la contextualización y la lectura de las situaciones estructurales son un factor fundamental en el desarrollo de su tarea y en el logro de su rol, consistente en generar ciertas competencias deseadas en los niños que los habiliten a desempeñarse en sociedad. Este “libre albedrío” que el curriculum le otorga al docente en su espacio de trabajo, no hace más que recargar de responsabilidad su tarea como agente socializador

---

<sup>10</sup> Las competencias orientadoras de la Educación Inicial se encuentran al final del currículo. Para conocer en qué consisten las mismas remitirse al documento ANEP/CEP/Inspección Nacional de Educación Inicial (1998), citado en la bibliografía de esta investigación.

frente a los niños preescolares. Desde nuestro punto de vista, esta sobrecarga será mucho mayor en aquellos docentes que se encuentran trabajando en Jardines de Infantes ubicados en zonas con abundancia de hogares con carencias críticas, dado que allí deben compensar mediante su accionar los factores considerados como “negativos” que los niños arrastran de sus hogares y, por lo tanto, deben ejercer una “lectura de la realidad” mucho más comprometida.

### **1.3 Educación Inicial y sociología de la educación**

#### **1.3.1 Antecedentes**

Dentro de la sociología de la educación, es difícil encontrar trabajos enfocados al estudio de la Educación Inicial. Según Van Haecht (1998), la infancia continua siendo un terreno prácticamente desconocido por el sociólogo y aunque los primeros trabajos referidos a la infancia se han ocupado del Jardín de Infantes, “*las investigaciones sociológicas acerca de esta institución son, sin embargo, aún escasas*” (Van Haecht, 1998: 214). Pues bien, a nuestro parecer, en la actualidad –ya remitiéndonos al ámbito nacional- todo aquel estudio que intente profundizar dentro de este espacio estará partiendo prácticamente del “vacío”.

Podemos destacar, sin embargo, el estudio realizado por Fernández (2004), en el cual se intentó identificar los principales modelos de Educación Inicial existentes en Montevideo, indagando en el significado y la función que los mismos cumplen para los diferentes sectores sociales. En dicho estudio se encontraron tres tipos de modelos de Educación Inicial vigentes en nuestro país en la actualidad, que responden a las diferentes funciones que cubren en cada centro educativo. El primer modelo es el pedagógico-psicológico, es aquel correspondiente a los sectores sociales altos y medio-altos, donde se hallan resaltados los contenidos educativos y los fundamentos psicológicos fuertes, como pilares y objetivos que sustentan y definen este nivel educativo. El segundo modelo es el asistencialista, enfocado a clases sociales de bajos recursos, donde predomina el objetivo de la atención a necesidades básicas de la población objetivo, tanto alimenticias, como de higiene y atención a la salud. El tercer modelo es el socializador-lúdico, cuyos objetivos principales son la socialización y cuidado del niño, donde prime lo lúdico, lo recreativo y el intercambio con otros pares. Este modelo correspondería principalmente a sectores medios.

### 1.3.2 La socialización en el espacio de Educación Inicial

El Jardín de Infantes es el primer ámbito de socialización del niño fuera del entorno familiar; ocupa un momento decisivo del proceso por el cual los estudiantes adquieren competencia en las reglas, normas, valores y disposiciones “necesarias” para funcionar dentro de la vida institucional (Apple, 1986). En el Jardín el niño tiene su primer contacto con el sistema educativo, el cual le va a marcar y delimitar un “adentro y un afuera”, unos espacios desde y hacia donde transitar. En este sentido, “las definiciones sociales internalizadas durante la vida escolar inicial proporcionan las reglas constitutivas de la vida posterior en las aulas” (Apple, 1986: 73). La importancia de esta etapa inicial en la que el niño ingresa al sistema de enseñanza, es que es una primera instancia de contradicción entre los patrones familiares y los patrones extra-familiares y extra-barriales: es la primera vez que se encuentran con adultos y con niños diferentes.

El papel de las maestras y del sistema educativo es el de instaurar esta segunda “naturaleza” que es la escuela. Según Elkin (1972), en el desarrollo de su rol como agente socializador, las maestras representan estas tres cuestiones:

- primero, representan la autoridad adulta y la necesidad de orden y disciplina
- segundo, representan los valores del conocimiento y del logro educacional
- tercero, representan características de personalidad de “clase media”, tales como el lenguaje correcto, respeto por la propiedad pública, trato educado y pulcritud

El docente, igualmente, es portador de las representaciones culturales legitimadas y hegemónicas producto de las relaciones de clase de una sociedad estratificada en donde la escuela no es una institución neutral, ya que actúa como agente poderoso de la reproducción económica y cultural a través de principios de selección y organización del conocimiento que se enseña de un universo mucho más amplio de principios y conocimientos sociales posibles (Apple, 1986).

## 2. POPUESTA DE INVESTIGACIÓN

### 2.1 Problema

Teniendo en cuenta que el Jardín de Infantes se comporta como un agente de satisfacción de un conjunto de necesidades de la población, nos interesa indagar en la presente monografía qué tipo de conflictos se dirimen en el sistema escolar a nivel de Educación Inicial en contextos críticos, en relación a dos espacios: i) espacio externo al sistema escolar (familia y barrio)  
ii) espacio interno al sistema escolar (Jardín de Infantes)

## 2.2 Hipótesis

Dichos conflictos son susceptibles de ser clasificados en tres tipos de interacción entre espacios interno-externo. A partir de ello es que centraremos el enfoque en términos de:

- pautas de comportamiento escolar/extraescolar
- pautas de comportamiento heterogéneo de los diferentes niños y familias del barrio
- pautas de relacionamiento con el ambiente exterior dentro del cuerpo docente

## 2.3 Objetivos

### Objetivo general

Identificar y describir los tipos de conflictos que se manifiestan en el espacio de Educación Inicial en contextos críticos, tanto en el interior como en el exterior del Jardín, así como en la interacción entre ambos.

Ello implica:

- Explicar y describir dónde sitúan los docentes el conflicto y cuales son las manifestaciones del mismo
- Analizar cuáles son las expectativas de los docentes frente a estos niños
- Describir cuales son sus fortalezas y debilidades al trabajar con estos niños
- Describir la relación niño-docente, familia-docente y docente-docente en estos establecimientos

## 2.4 Estrategia metodológica

Para concretar los objetivos de esta investigación nos situamos bajo el paradigma cualitativo de investigación, el cual nos permite conducir nuestros esfuerzos en tratar de comprender -para poder describir el fenómeno de estudio- la experiencia de los propios individuos en situaciones concretas, enmarcadas dichas experiencias en la contextualización de sus propias actividades, siendo las mismas construidas e influenciadas de manera recíproca<sup>11</sup>. Bajo esta premisa creemos que es posible conocer más allá de nuestra percepción de la acción pedagógica del docente en este nivel educativo y en este contexto socioeconómico particular, pudiendo

---

<sup>11</sup> Se tiene en cuenta que si bien las actividades de los actores son influenciadas por estructuras, ellos mismos tienen también un espacio de libertad y una experiencia vivida acumulada que los convierte en sujetos portadores y productores de significados.

mediante el discurso de los actores profundizar en sus propias experiencias y expectativas de la labor que llevan a cabo día a día.

Además, la perspectiva cualitativa nos brinda las herramientas para tratar de comprender los significados, motivaciones, apreciaciones y bagajes personales de los propios individuos y de los contextos en los cuales dichas prácticas educativas tienen lugar. Consideramos, entonces, que los métodos de investigación cualitativos nos permiten abordar este tema dado que *“ponen énfasis en la visión de los actores y el análisis contextual en el que ésta se desarrolla, centrándose en el significado de las relaciones sociales”* (Tarrés, 2001:63).

Dentro del marco de esa metodología cualitativa, consideramos el estudio de caso de un centro educativo en particular como la mejor herramienta para acceder a nuestro objeto de estudio. El estudio de caso consiste en la medición en una sola vez de un grupo o de una muestra predeterminada. Este acercamiento se dio en tanto se intentó conocer, a partir de los docentes, qué tipo de conflictos podemos encontrar en el nivel de Educación Inicial en contextos críticos.

Con respecto a la relevancia del caso seleccionado, podemos decir que la misma radica en estos dos puntos:

- es un tipo de caso modelo: cumple con los requisitos básicos para el estudio deseado (tipo de servicio, contexto socio-económico, etc.)
- nos permite conocer una porción de la realidad social y educativa hasta ahora muy poco estudiada

a. Selección del objeto de estudio

Se seleccionó estratégicamente un centro de Educación Inicial que cumpliera con las características necesarias para el estudio de los procesos educativos en contextos críticos, por lo que optamos por uno que estuviese ubicado en uno de los barrios montevideanos con uno de los mayores índices de hogares con carencias críticas. Se eligió para nuestra investigación, entonces, el estudio de un Jardín de Infantes Asistencial situado en el barrio Casavalle, en el cual encontramos un importante número de indicadores de pobreza, marginalidad y exclusión social, con altos índices de repetición escolar y deserción educativa.

Se trata de un diseño de investigación a través del cual aspiramos a contribuir en la generación de conocimientos en el campo de la sociología de la educación, centrándonos en lo concerniente a los centros de Educación Inicial ubicados en dichos contextos. Además, y de acuerdo a las características propias de nuestra propuesta de investigación, no se pretende la generalización de los hallazgos, sino que se trata de conocer este caso en particular, lo que al mismo tiempo nos permite conocer un tema poco profundizado aún en el campo de estudio de la sociología de la educación.

b. Técnica de recolección de los datos

La recolección de datos consistió en la realización de entrevistas semi-estructuradas y en profundidad a todas las maestras del establecimiento, de manera individual y dentro del espacio y el horario de su lugar de trabajo. Por un lado, contaron con un guión que condujo al entrevistador por las distintas dimensiones que se querían conocer. Por otro lado, esta pauta se reservó la elasticidad de que en el propio desarrollo de la entrevista surgieran nuevas preguntas e intereses no establecidos de antemano. En las entrevistas, entonces, convivieron simultáneamente las preguntas fijadas con anticipación y de las que se suponía se obtendría una respuesta esperada, las preguntas fijadas con anticipación pero que la posibilidad de respuesta se mantenía abierta y las preguntas no definidas con anticipación pero que surgirían espontáneamente durante la entrevista, por encontrar en el transcurso de la misma aspectos que –si bien no fueron pensados de antemano- enriquecían el conocimiento del objeto de estudio.

Previamente a la realización de las mismas, se realizaron reiteradas visitas al Jardín en donde observamos el funcionamiento institucional y las características de la zona; a ello debemos sumarle una primera entrevista en profundidad realizada a la directora.

Además, se realizaron tres entrevistas a informantes calificados: dos de ellas fueron a docentes de Educación Inicial que trabajan en establecimientos privados y la otra a una docente de educación primaria con una vasta experiencia a cargo de primeros años en contextos desfavorables; entrevistas que se consideraron una primera aproximación al tema de estudio y una forma de conocer la realidad del sector de Educación Inicial.

Del conjunto de las seis entrevistas realizadas a las docentes del Jardín seleccionado para el estudio, se obtuvieron los datos claves para abordar el objeto de nuestro interés. Del restante conjunto de entrevistas así como del número de visitas realizadas al Jardín, se obtuvo información complementaria de relativa importancia para poder enmarcar nuestro tema de análisis en toda su totalidad y complejidad.

Concluyendo este segmento metodológico, queremos resaltar que -dado todo lo expuesto en los tres puntos anteriores- la estrategia que utilizamos está basada en el análisis de contenido de la información obtenida en las entrevistas realizadas en este centro de Educación Inicial en particular; complementado con la observaciones realizadas en dicha institución, y enriquecido con la primera aproximación al tema mediante entrevistas previas a informantes calificados<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Entrevistas previas que no sólo alimentaron la aproximación al Jardín estudiado en concreto, sino que también enriquecieron la información total generada en el trabajo durante nuestra investigación.

### **3. EL JARDÍN DE INFANTES ASISTENCIAL DE UNIDAD CASAVALLE**

#### **3.1 Características del barrio**

El Jardín de Infantes que seleccionamos para nuestro estudio se encuentra ubicado dentro de los límites zonales del barrio Casavalle. Para profundizar en las características del barrio así como para conocer cuáles son sus problemáticas más sobresalientes que, por otro lado, etiquetan a esta zona como de contexto crítico, nos basaremos en el documento elaborado por el Equipo de desarrollo del EODB-Movimiento Tacurú (2003). Según este estudio, el barrio de Casavalle - conjuntamente con otros barrios del noreste del Departamento de Montevideo- integra una zona que presenta uno de los porcentajes más elevados de Necesidades Básicas Insatisfechas, que alcanza casi al 64% de su población.

En su aspecto físico, se observa en estos barrios una formación edilicia heterogénea, si bien se registra un crecimiento continuo de los “asentamientos precarios” en la zona en los últimos años. Predominan en ella las construcciones habitacionales de escaso espacio y gran número de habitantes viviendo en condiciones de hacinamiento, con dificultades para el acceso a los servicios básicos de luz eléctrica, agua potable y red de saneamiento, obtenidos mayormente de forma irregular. Existen, asimismo, problemas relativos al alumbrado público, la pavimentación vial y la recolección de residuos, escasos espacios verdes planificados para la recreación así como un número reducido de líneas de transporte urbano colectivo.

En lo referente a la realidad económica y laboral, encontramos que la mayor parte de la población del lugar se encuentra excluida del mercado laboral formal; cuando accede al mismo es únicamente para la realización de tareas no calificadas “intelectualmente” o propias de un mercado de trabajo informal. En este sentido, encontramos que las mujeres trabajan principalmente en el rubro de servicio doméstico mientras que los hombres desarrollan actividades ligadas a oficios o trabajos manuales. Se registra como una fuente laboral de ingresos importante la actividad de recolección de residuos sólidos y orgánicos urbanos, que son utilizados como alimento personal y familiar, venta de materia prima o venta en feria. Como aspecto trascendente aparece el trabajo infantil con niños que apoyan la actividad de recolección, practican la mendicidad en la calle o la venta en los ómnibus de transporte capitalino, procurando de esta forma la obtención de algún ingreso económico para el sustento familiar. El informe también plantea la existencia de un mercado establecido de corte informal e ilícito, en donde la prostitución, la venta de drogas y la reducción de artículos robados aparecen como fuentes alternativas de ingreso económico.

En cuanto a las características de las familias de la zona, se conoce que en las mismas predominan las constituciones monoparentales con ausencia de figura paterna -en donde la madre se presenta como la figura mayoritariamente más permanente en el ciclo de vida familiar-, las familias reconstruidas o reestructuradas que incorporan rápidamente una figura parental sustituta así como las familias extendidas con gran número de integrantes y variedad de generaciones viviendo en un mismo hogar. Coexisten en las mismas las dificultades para el sostén de la economía interna del hogar por ausencia de ingresos económicos y fuente laboral estable de sus integrantes, además de carencias para la contención socio-emocional de sus miembros y problemas de comunicación internos que se observan en el relacionamiento entre ambos padres, padres e hijos o entre hermanos, destacándose como detonantes de esta situación el abuso, el maltrato en sus diferentes planos físico y psicológico, la situación carcelaria de algún miembro de la familia, la violencia sexual, etc.

En el plano de la salud de la población, la principal problemática está referida a la desnutrición de la población local, que ataca a un porcentaje elevado de individuos de la zona. Existe en esta población, igualmente, escaso cuidado de la salud personal, que se manifiesta a través de dificultades de integración de hábitos de higiene e inmunización y cuidados a nivel de la sexualidad. Se presenta el problema del embarazo precoz de jóvenes adolescentes comprendidas entre las edades de 12 y 14 años y el uso inadecuado de sustancias psicoactivas, registrándose el consumo de las mismas en los espacios públicos y privados.

Por último, en el terreno educativo se evidencian dentro de la realidad barrial problemas relativos a la extraedad, integración escolar y altos índices de repetición y abandono del sistema educativo formal, causados fundamentalmente por una situación socioeconómica y cultural que no favorece ni estimula al niño que crece en este ambiente. Se destaca en el documento citado “la inadecuada aplicación de una política educativa que no toma en cuenta las implicancias del medio cultural en el cual vive y crece el joven”. La formación docente trabaja con programas que no tienen en cuenta los cambios de la realidad local quedando descontextualizados de la cultura e historia de sus habitantes; usa un lenguaje programático diferente al vivido por los niños y jóvenes que tienen una cultura propia. En medio de la currícula educativa formal el joven tiene una doble agenda, aprender por un lado los nuevos códigos que le ofrece la estructura educativa para comunicarse y por otro llevar adelante sus propios códigos de comunicación y relacionamiento. Según este informe, el sistema escolar formal muestra carencias bajo un doble aspecto: por un lado, la inadecuación de las estructuras escolares en número e infraestructura, en tanto que por el otro, a nivel del plano educativo pedagógico, la escuela uruguaya no está preparada para trabajar en realidades de contexto crítico.

### 3.2 Características del Jardín

Como mencionamos previamente, el Jardín de Infantes seleccionado para nuestro estudio está ubicado en el barrio Casavalle, y dentro de ese barrio da cobertura a los hogares de la zona comprendida entre las calles Aparicio Saravia, Instrucciones y Gruta de Lourdes. Fue creado por Primaria en 1969, en un predio cedido por la IMM, donde previamente funcionaba un comedor municipal. No siempre fue un Jardín de contexto crítico y recién en 1989 comienza a funcionar como Jardín de Infantes Asistencial<sup>13</sup>, cumpliendo con la doble función de educar y cuidar a los niños de la zona durante 8 horas diarias, atendiendo sus necesidades en lo referente a alimentación y salud.

Desde su fundación, el Jardín de Infantes ha dado cobertura a niños de 3, 4 y 5 años. La evolución de la matrícula nos demuestra que esta institución ha tenido un comportamiento inverso al esperado si tenemos en cuenta el fenómeno de la universalización de la Educación Inicial. En sus inicios el Jardín contaba con menos de 100 niños; iniciada la década del ochenta el Jardín superaba los 200 alumnos inscriptos. Con la llegada de los años de la Reforma Educativa, el número de matriculados cae por debajo de los 200. Se supone que este descenso en la matrícula se debe a la creación de nuevas aulas para Educación Inicial (4 y 5 años) en las escuelas de la zona, así como la instalación de un Centro Caif próximo al Jardín, que alberga niños de 2 y 3 años. Por otro lado, según los propios registros de la Institución, en todas las épocas ocurre que durante el año lectivo dejan de asistir aproximadamente 50 niños, aunque la generalidad dice que la mayoría lo hace pidiendo pase hacia otra escuela, por lo que los niños se mantienen dentro del sistema.

El equipo de trabajo está integrado por 1 directora, 6 maestras, además de 4 auxiliares de clase, 2 auxiliares de cocina y 1 auxiliar de servicio. El horario de entrada de los maestros es a las 8:00 hs y el de los niños las 8:30 hs. El horario de salida es, para ambos, a las 16:00 hs. Por la mañana predominan las actividades de tipo académicas, mientras que por la tarde se realizan las actividades recreativas así como las distintas instancias de relax.

El Jardín desconoce exactamente el destino de los niños luego de su egreso del establecimiento, dado que no lleva un registro de ello. Concretamente, no posee cifras sobre el desempeño, los niveles de repetición o los porcentajes de deserción de sus ex alumnos en primaria o en primer ciclo de secundaria. De todas formas, todos los integrantes de la institución hacen saber que existe un número alto de niños que ha pasado por el jardín que luego no termina la escuela primaria.

---

<sup>13</sup> según la clasificación de centros de Educación Inicial realizada –según el tipo de atención que brindan y el horario que cumplen- por la UNICEF en 1994.

El principal aporte económico es brindado por la ANEP. Sin embargo, tanto el Centro Comunal Zonal como otras entidades de la zona realizan aportes para la infraestructura y el funcionamiento del Jardín. Además, el Jardín cuenta con una comisión fomento que le habilita una mensualidad fija –aunque mínima– por mes. Por último, el Jardín recibe donaciones de privados, tanto de forma directa o a través de ANEP.

### **3.3 Características de las maestras**

Todas las docentes del Jardín poseen la titulación como docentes de educación común. Las más antiguas poseen una especialización en Educación Inicial realizada en el IMS mientras que las más jóvenes realizaron la doble titulación, en inicial y común.

De no ser por una de las maestras cuya primera experiencia laboral la está realizando en el Jardín, el resto de las maestras cuentan, en el momento de la entrevista, con más de 5 años de experiencia de trabajo en Educación Inicial. Dos de ellas hace 11 años que están asignadas en dicho jardín, otras 2 hace 4 años mientras que las 2 restantes tienen 2 o menos años trabajando allí. El rango etario de las mismas va desde los 22 a los 46 años.

Ninguna de las maestras pertenece, actualmente o en el pasado, al barrio en el cual trabajan. Sus barrios de procedencia no cumplen con las características del barrio en el que se encuentra el jardín en el cual trabajan.

La elección de este Jardín fue voluntaria, de no ser por la menos experimentada cuya primera experiencia laboral hace que no tenga claro cuál era su destino al momento de ser derivada. Cabe resaltar que el puesto en Asistencial es muy solicitado; sin ser la última maestra citada, las demás solicitaron el cargo para trabajar en este jardín, siendo los cargos en Jardines asistenciales son muy codiciados por el personal docente en general.

#### 4. PRINCIPALES HALLAZGOS

A través del análisis del discurso de los docentes entrevistados hemos constatado la existencia de tres tipos de conflictos dentro de la institución escolar, cuyas características detallaremos en este capítulo. Asimismo, logramos identificar un mapa de estrategias que los docentes emplean en su acción educativa para responder y resolver dichos conflictos, así como también pudimos establecer la existencia de ciertos factores endógenos, manifestados como propios del contexto del Jardín de Infantes estudiado, que funcionan a modo de fortalezas y debilidades en la acción cotidiana del docente, y que además pueden estar incidiendo –positiva o negativamente- en las pautas de trabajo con los niños. Todos estos aspectos también salen a la luz por medio del discurso obtenido de parte de estos actores y responden a los tipos de conflictos que nos planteábamos investigar. Cabe aclarar que estos puntos serán expuestos manteniendo los objetivos de investigación y las relaciones establecidas en la hipótesis, lo cual nos lleva a la estructuración del análisis según los conflictos que se han identificado.

En primer lugar, presentaremos las características del primer conflicto, producto de las diferencias entre las pautas, valores y normas pertenecientes al espacio escolar y extraescolar, referidas a la relación entre Jardín y entorno. Es por ello que nos detendremos en las características de los hogares y las características de las familias –las cuales ya introducimos en el capítulo 3 de esta monografía- y todo aquel elemento distintivo del barrio que, de alguna manera, haya surgido en el discurso docente como un factor desencadenante del conflicto. Del mismo modo, expondremos las características de los niños en lo que refiere a sus hábitos, su conducta dentro de clase y su capacidad intelectual.

En segundo lugar, contemplaremos la existencia de un segundo conflicto dentro del Jardín producto de la heterogeneidad de los niños que allí asisten, tal como lo plantean las docentes.

En tercer lugar, describiremos el tercer tipo de conflicto hallado que refiere al relacionamiento interno entre las maestras del Jardín. Allí encontramos que existen diferencias, principalmente, en cuanto a su visión sobre qué posturas se deben asumir frente a la situación de los niños y sus familias. Además, es posible que en dicho conflicto también se esté manifestando una disputa entre las maestras, directora y demás integrantes del equipo estable de la institución, por la imposición de un modelo de Jardín de Infantes (Fernández, 2004) más “adecuado” a la realidad de la zona.

Por último, luego de obtener un conocimiento acerca del entorno de los niños y las características de los conflictos existentes en este nivel y en esta institución educativa en particular, nos concentraremos en ejemplificar aquellas estrategias específicas que los docentes

señalan en su discurso, como una forma de contribuir a nuestro análisis. Dichas estrategias consideramos que se presentan como el aspecto “más visible” de la existencia de dichos conflictos a través de la acción educativa concreta puesta en práctica por estas docentes.

#### 4.1 1er. Conflicto: *Relación Jardín-Entorno (espacio interno-externo)*

El principal conflicto que se manifiesta dentro de la institución educativa estudiada, es el relativa a las diferencias entre las expectativas y realidades que se proponen y se pautan dentro del Jardín y fuera de él. En este sentido, los docentes constatan la existencia de elementos fuera de la institución que perjudican u obstaculizan el aprendizaje y la inculcación de hábitos en los niños dentro del Jardín, lo que nos permite advertir la importancia de la relación escuela-entorno en esta zona, en el sentido de las influencias mutuas que se disparan a partir de la lucha entre ambas por la imposición legítima de una “naturaleza” en el niño. Por lo tanto, es necesario señalar todos aquellos factores externos al Jardín que pesan a la hora de comprender las condiciones bajo las cuales se desarrolla el proceso educativo dentro del mismo.

Como punto de partida, señalaremos qué elementos destacan los docentes sobre el contexto externo en el que se desenvuelven sus alumnos diariamente. Como veremos, los docentes continuamente subrayan en su discurso las siguientes características del barrio en el cual se encuentra el Jardín: la abundancia de hogares con carencias de tipo material y económico; las situaciones de marginalidad y violencia, que aparece como un rasgo común en la vida del barrio; la predominancia de familias con bajos niveles educativos, madres jóvenes y ausencia de figura masculina; la ociosidad, el desempleo así como la baja autoestima de sus pobladores.

En esta situación de predominio de carencias de todo tipo en los hogares del barrio, las instituciones que funcionan en la zona “asistiendo” y cubriendo las necesidades insatisfechas de los integrantes del barrio cobran una importancia significativa. Como ya mencionamos, el Jardín de Infantes estudiado también cumple con esta función<sup>14</sup>, por lo que las docentes entrevistadas señalan este aspecto al mencionar condiciones de vida en la que se encuentran los habitantes de la zona:

*“El otro día dice una madre ‘maestra, no se lo traigo porque lo voy a llevar a la policlinica al control’, a los cinco minutos viene y dice ‘no, la doctora pensó. Dice que tiene bajo peso, que por lo menos venga para comer’; que muchos niños viven de lo que comen acá”. (Maestra 5)*

*“Los hábitos de higiene acá se los damos, lavado de manos, de dientes y... de pronto en la casa nunca en su vida han tenido un cepillo de dientes. Y tampoco tienen interés de comprárselos.” (Maestra 1)*

<sup>14</sup> Brindando la atención y el cuidado de los niños en lo que respecta a alimentación, higiene y salud.

En lo que refiere a la composición familiar de los hogares de la zona, así como a las condiciones de vida de los integrantes de los mismos, las maestras del Jardín dejan en claro el predominio de los siguientes elementos:

- 1) composiciones familiares con madres solas, representantes del hogar frente al Jardín de Infantes; ausencia de figura masculina;
- 2) baja auto-estima de los habitantes del barrio, frente a la percepción del lugar que se ocupa dentro de la sociedad y las reales capacidades para salir del entorno inmediato;
- 3) ociosidad producto de una situación de desempleo en los adultos del hogar;
- 4) bajo nivel educativo en la mayoría de sus integrantes.

Por otro lado, las vivencias que el niño lleva desde el hogar al aula muchas veces contrastan con lo que se espera de él dentro de la institución educativa. Los hábitos y valores que los niños encuentran en sus hogares a través de la relación con su familia, se traducen luego en conductas perjudiciales para su desenvolvimiento dentro de la institución. Por ejemplo, veamos que dice una de las maestras sobre el lenguaje utilizado por los padres:

*"... ellos (los padres) el lenguaje que usan es más del actuar, del golpe, de pronto no usan una... no le dan una explicación de por qué no quieren que se trepe en una silla al niño, le dicen "bajate de ahí", le dan un tortazo... Y el niño se bajó y no entendió por qué..." (Maestra 1)*

Este es un primer acercamiento al choque entre los valores propios del hogar y los que el grupo docente del Jardín intenta imponer. Pero, ¿cómo serían los valores de estas familias?

*"No son como nosotros creemos que tienen que ser, para nuestra sociedad, nuestros parámetros de sociedad que tenemos, que nos han inculcado porque gracias que tuvimos otras familias, mal o bien constituidas no interesa, pero pudimos valorar... el tener otros valores diferentes a ellos..." (Maestra 4)*

Evidentemente, los niños se encuentran en el medio de este enfrentamiento que podemos denominar de tipo cultural. Los niños pueden aparecer como portadores de valores y hábitos no adecuados para el Jardín, como producto de un hábitus familiar, que estaría dificultando la tarea del docente dentro del aula. No sólo eso, sino que existen además ciertas dificultades para el desarrollo de las tareas pedagógicas y recreativas con los niños, debido a las características del entorno al Jardín. Por ejemplo:

*"...no hay lugares agradables, hasta para ver, a nivel sensitivo, no? Los colores... uno piensa en cómo hablar de la primavera con los nenes, de florcitas y mariposas, cuando no hay florcitas ni mariposas". (Maestra 3)*

*“... por más que nosotros le enseñemos en el aula “la basura no” o “no anden con basura”, en esta zona es su medio de vida, su manera de conseguir el dinero para alimentar a su familia”.* (Maestra 4)

Estas dificultades también se pueden visualizar a través del trabajo diario de inculcación de valores y hábitos. En lo referente a valores, el trabajo del docente se enfoca principalmente hacia el énfasis en el respeto, el cuidado del cuerpo, el compañerismo, etc. En cuanto a los hábitos, los objetivos apuntan al tema del lenguaje, el manejo de la agresividad, la higiene, la alimentación, relacionamiento con adultos, etc. Para ejemplificar, veamos que nos dice una maestra con respecto a lo que sería un “logro” en el tema de los hábitos en los niños del Jardín:

*“Los logros de que los niños vayan caminando, el logro de que un niño vaya y se siente, que salga a patio y que juegue que no trompee, (...) que respondan, eso es un logro... que hablen, niños que entran mudos y que hasta altura hablan, que contesten, eso es logro. Que se sienten a comer, que coman, que usen los cubiertos, que no usen las manos, que usen el papel higiénico, que se manejen, que se independicen.”* (Maestra 6)

Existen ciertos hábitos que para las maestras ya tendrían que venir dados desde el hogar, y se encuentran que en este Jardín deben incluirlos en sus prácticas cotidianas e incluso, a veces, trabajar en ellos de manera más intensa que algún contenido específico para la instancia preescolar. En este sentido, las maestras entienden que dichos hábitos o conductas son condición necesaria para poder avanzar en aquellos otros aspectos de su función.

Por lo tanto, para la consecución efectiva de su rol, las docentes encuentran que es fundamental el “papel de la familia” dada la influencia que ésta tiene sobre el niño como espacio de socialización primaria. Es decir, para que los niños verdaderamente internalicen los contenidos y las enseñanzas propuestos en el Jardín, parece ser decisivo que la familia participe en esas prácticas, como forma de lograr una adecuada funcionalidad entre ambos espacios. Se busca, lisa y llanamente, una continuidad entre el Jardín y el hogar.

En esta búsqueda, lo que indirectamente se está haciendo es afirmar y confirmar a la familia como poseedora del papel principal en la educación de los niños: *“Porque es la educación primera y la más importante es la de los primeros años”* (Maestra 1). Se entiende, por lo tanto, que lo que el niño internalice de la mano de su familia en sus primeros años de vida generará, según Bourdieu, un “sistema de disposiciones duraderas” que funciona como “principios generadores y organizadores de las prácticas”, lo que determinará un conjunto de valores y hábitos predominantes que sus conductas. En definitiva, tal como lo maneja dicho autor, predomina en la construcción del hábitus del individuo aquellos elementos inculcados de modo primario, a través de las acciones pedagógicas del grupo familiar (Bourdieu, 1991).

No obstante, podríamos tomar en cuenta este elemento para ver cómo dicha afirmación por parte de la institución educativa y de sus integrantes, podría estar sirviendo de “justificativo” para que el docente desplace hacia otra dirección las connotaciones de cierta realidad en la que puede sentirse que ha fallado. En este sentido podemos apreciar el modo de reflexión o replanteo de los docentes sobre el alcance de su propia labor; como por ejemplo:

*“Ese que salió en la televisión lo tuve yo’. Entonces, como que ahí te replanteas ‘qué hice yo entonces?’, si estuve con ellos y salieron torcidos... claro, no es solamente la culpa del Jardín, de la escuela ni nada: también la institución que tienen atrás de los papás, la familia, que es la principal, es la base. Tampoco podemos tapar el sol con un dedo y decir ‘la escuela cambia todo’, no. Tienen la familia, desde que nacen están mamando cosas que tal vez no son buenas...”*  
(Maestra 5)

Vale la pena aclarar, que para las docentes, las características distintivas de los niños de la zona redundan en lo concerniente a sus hábitos de conducta, no así en lo que refiere a su capacidad intelectual ya que consideran, en general, que más allá de la falta de estímulo y atención que varios niños tienen en sus hogares, ellos cuentan con la misma capacidad que cualquier niño de otros contextos. Por lo tanto, reafirmamos la idea de que los docentes no sitúan el conflicto en aquella dimensión que contempla al niño en sí mismo -más allá del contexto- sino que se manifiesta en la asociación de este con la vida y la cultura propia del entorno. Para apoyar esta afirmación veamos cómo define una maestra a sus niños:

*“Yo (a los niños) los defino como inquietos, los defino como curiosos y un poco agresivos”.*  
(Maestra 2)

Un último aspecto a introducir dentro del tema del conflicto que engloba los desfases culturales del contexto de procedencia de estos niños y los que se espera de los mismos dentro del Jardín, es el que tiene que ver con su forma de comunicarse, como parte de la transferencia de las vivencias del hogar al contexto de clase:

*“En vez de hablar transforman el pensamiento ligeramente en un accionar agresivo. En pegar, en lastimar, en herir a los demás. Es su forma habitual que tienen, la transmisión de su hogar.”*  
(Maestra 4)

*“Como que ellos no saben expresar lo que les pasa en la casa si no es a través del golpe. ‘Y en casa me pegan, yo pego. Debe estar bien’.”* (Maestra 5)

Antes de finalizar este punto, queremos describir el tipo de integración que las docentes generan dentro de la comunidad en donde está ubicado el Jardín en el cual ellas desarrollan su actividad educativa, como otra dimensión en el estudio del relacionamiento entre lo interno y lo externo al sistema escolar. En la relación docente-comunidad pudimos constatar que los docentes

se integran a la comunidad de una manera muy particular. En primer lugar, todas las docentes manifestaron sentirse integradas y aceptadas por los individuos del barrio, tanto niños como adultos. En segundo lugar, al formar parte de la comunidad, adquieren un rol con grandes significados para los habitantes de la zona: por un lado, su papel está cargado de responsabilidades ya que a las maestras se las identifica en varias ocasiones como la cara visible del Estado en la zona, lo que conlleva a que muchas veces reciban los descontentos de los individuos; por el otro, estas responsabilidades que les son atribuidas, según manifiestan las docentes, en su conjunto las dotan de un estatus de privilegio dentro de la comunidad, con connotaciones de indoles positivas, cargadas de prestigio. Quizás la ya mencionada baja autoestima de los habitantes del barrio se traduce en las maestras en un sobredimensionamiento de su papel en la comunidad en la cual trabajan, ya que su labor es estimada de manera altamente positiva tanto por niños como por adultos:

*"... siempre me gustó tratar con los papás, que también como que te respetan... que te tienen en cuenta la maestra. En otros lados, como pasa en otros lado que capas que 'no hagas caso que a la maestra que no sabe nada, o esto o lo otro': acá como que todavía nos respetan".* (Maestra 5)

*"En otra zona como que sos la maestra, no te voy a decir que sos empleada, pero como que no... no sé cómo explicarte... yo por ejemplo acá, a pesar de ser una zona considerada de rojo, de alto riesgo, yo no tengo miedo para nada, yo te puedo andar entre los pasajes, entre las sendas, sin miedo y sin nada."* (Maestra 6)

*"En la clase mía de cinco años preguntando el otro día 'bueno, ¿qué van a hacer cuando sean grandes?', porque salió, surgió el tema, todos dijeron o maestra o doctor o ir a lavar, no porque sean profesiones malas, pero no tienen su mente abierta de que hay más profesiones, más cosas para hacer."* (Maestra 4)

Parecería ser que en esta comunidad el ser una maestra implica un alto prestigio. Pero bien, ésto entra en funcionamiento luego de que esa maestra se integra a dicha comunidad, es decir, luego de haber mostrado un compromiso hacia la misma. Ello se realiza cuando el docente elige y re elige trabajar en esta zona.

En tercer y último lugar, encontramos que se hacen reiteradas menciones a un aspecto que podría reafirmar o contradecir, desde el lado de los docentes, el tipo de integración que éstos consiguen con la comunidad del Jardín. Las docentes plantean la cuestión de que en dicho relacionamiento existe el tema de "nosotros tenemos que bajar o ellos subir". Es decir, ¿existe horizontalidad en esa relación con los individuos del barrio?

Anteriormente manejamos la idea de que la integración del docente dentro de la comunidad se daba en el sentido de "ser uno más". A partir de esa integración la comunidad no sólo aceptaba a las docentes como parte de la misma, sino que además le otorgaba cierto prestigio

social que no obtiene en otros barrios. Pero, más allá del papel que se le da a la maestra, observamos que el modo como se relacionan éstas con la comunidad se da originariamente de forma vertical. Es la cuestión de estar en un sitio superior al de las familias del barrio, en donde la pregunta “... *es si nosotros tenemos que bajar o ellos subir, no?*” (Maestra 3). Entonces, ¿qué implica integrarse a esta comunidad?

*“El integrarse a esta comunidad no quiere decir que también bajemos... nosotros seamos agresivos, nos movamos con los mismos parámetros que ellos tienen, verdad?”* (Maestra 4)

En definitiva, y a modo de cierre de este apartado, lo que intentamos reflejar es que para las docentes el estar integrado a la comunidad no implica el compartir con ellos las mismas pautas culturales.

#### **4.2 2do. Conflicto: Heterogeneidad de los niños (Espacio externo)**

En todo el desarrollo previo, referido a los elementos que configuran el primer tipo de conflicto encontrado en el Jardín de Infantes estudiado, tomamos lo externo al Jardín como una unidad indivisible con ciertas características propias, generalizables a todas las familias cuyos hijos asisten a dicha institución de Educación Inicial. Sin embargo, a través de las entrevistas con las docentes percibimos la existencia de un segundo conflicto dado por las pautas de comportamiento heterogéneo de los diferentes niños y familias del “afuera” al Jardín. En este sentido, observemos lo que manifiesta una de las docentes:

*“De los niños? Y ya te digo, hay de todo. Hay niños que de repente recién ahora me están empezando a hablar como hay niños que ya desde principio de año están como una locomotora. Pero también todo depende de la situación familiar de cada uno. Porque hay niños... acá tenés de repente los dos extremos; tenés el niño que es puro palo y que no entiende otro lenguaje más que el palo, y tenés el otro que la madre viene con el chicle, con el caramelo y con el alfajorcito y es todo sobreprotección. Tenés el que está todo el día en la calle y el que la madre lo tiene todo el día encerrado para que no se le pegue nada malo. Ahí están los dos extremos. Porque no es porque... a veces hay... yo lo veo en mi casa mismo, dicen “Ay, pobrecito! Porque no tienen una golosina”, y de repente son niños con más golosinas y más juguetes que cualquier niño, porque es la forma de suplir otras cosas. Yo lo veo así. Veo los dos extremos, el término medio es más difícil de encontrar.”* (Maestra 6)

Si bien la maestra nos remite a la situación familiar del niño para comprender la importancia del estímulo del hogar, vemos que también clasifica a los niños a través del comportamiento de sus familias. Para ella, lo particular del contexto de este Jardín es la existencia y el predominio de los “extremos”, siendo “el término medio lo más difícil de encontrar”. Encontramos aquí una primera cuestión que vale la pena analizar. Este segundo conflicto no se manifestaría si no se constatasen estas dos situaciones extremas en los niños y sus familias, es

en algunos puntos relativos a la forma a través de la cual el docente y la institución educativa se insertan en el entorno, los docentes difieren en cuanto a lo que consideran como “correcto”. Como veremos a continuación, las discrepancias en las posturas dentro del cuerpo docente se basan, principalmente, en los siguientes aspectos:

- adaptarse o no adaptarse a los códigos y hábitos de la población del lugar.

*“Yo trato de ser yo. No trato distinto a los papas de acá de los que trataba en el otro Jardín ni de los que trataba en el privado. Trato de hablar de la misma manera. Hay quienes me dicen ‘si les hablás así no te entienden’: yo creo que eso es no creer en los demás.” (Maestra 3)*

- innovar o no en las metodologías utilizadas

*“Siempre te dicen lo mismo ‘yo hace tantos años que trabajo, hace doce años que trabajo así y las cosas funcionan así.’ Como que si viene alguien que quiere cambiar una cosa para que funciones mejor es como que hay trabas siempre ‘eso no se va a poder hacer, porque nosotras hace tanto que estamos acá y no lo pudimos hacer.’ Entonces en tantos años que quizás no se utilizó la metodología correcta, o la forma o el camino correcto para lograrlo, como que al cambio le tienen miedo, no sé.” (Maestra 5)*

- hacer valer la antigüedad o no

*“Siempre hubo desde el primer año como las que ya están y las que tienen que pagar derecho de piso. Siempre se ve, porque la que llega... es lo que te queda, el salón que te queda. Como que las que están acá ya hace años que están y como que se sienten más dueñas del Jardín que las otras que llegan. Porque yo hace ya que estoy cuatro años, pero el primer año lo viví; ‘el salón que queda va a ser el tuyo, los materiales que hay ahí arreglate y si no no hay...’, es como que siempre están tirando para el saloncito de ellas. Y para mí eso no... como la quintita propia de cada uno, y muchos no se dan cuenta que el Jardín es uno, y si hay algo hay que compartirlo para todos. Si les decimos a los niños hay que compartir... empezamos por los grandes, no? No hay que horrar con el codo lo que se escribe con la mano, como bien dicen.” (Maestra 5)*

Otro punto interesante es conocer las expectativas generadas por las docentes con respecto al futuro de sus alumnos una vez que salgan del Jardín, ya que pueden tener una influencia importante en el desarrollo de su práctica educativa. Por un lado, ciertos docentes manifiestan a través de sus expectativas, una apuesta al rompimiento por parte del niño del círculo de reproducción de su realidad socio-económico y cultural en el que está inserto junto con su familia; esto lo vemos, sobre todo, en aquellos docentes que aspiran a que los niños egresados del Jardín continúen sus estudios, llegando incluso hasta la educación terciaria. Por el otro, otro conjunto de maestras manifiesta un conocimiento de la realidad que es “más fuerte que todo” y que les indica que los niños que han pasado por el Jardín no sólo no continúan dentro del sistema educativo más allá del ciclo básico de secundaria sus estudios, sino que difícilmente finalizan la escuela<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Obviamente, esto es una generalización ya que pueden existir en la realidad varios casos excepcionales. Desconocemos esta información de forma fehaciente.

*“Que lleguen a sexto año por favor, y luego si me gustaria, claro que si, que fueran al liceo a la UTU, que pudieran abrirse... que puedan estudiar alguna carrera... porque saben y son muy inteligentes”.* (Maestra 4)

*“Me encantaria que terminaran la escuela, que siguieran el liceo, que tengan una carrera; y no que hagan doce o trece años, catorce, las niñas ya estén embarazadas (...) pero me encantaria que hicieran toda la escuela, todo el liceo, que estudiaran una carrera, un porvenir, un trabajo. Ta, el que no pueda hacer una carrera, pero que tenga un trabajo digno, que pueda tener una familia, que pueda sustentarla”.* (Maestra 5)

*“Ay, espero que sigan. Que sigan, que sigan la Escuela porque... vamos a decir, yo estaba conversando de que muchas veces terminan... que sigan a la Escuela y que sigan, porque hay nenes que son buenisimos, y que buenisimos intelectualmente y en todo-, y que muchas veces terminan la Escuela y no hacen más nada.”* (Maestra 2)

*“Que sigan. Que no se pierdan: porque lamentablemente se pierden. Lo que uno hace acá con tanto esfuerzo se pierde.”* (Maestra 6)

Observamos que en el planteo de estas expectativas, las maestras apuestan a un futuro conforme a la capacidad de los niños. Es decir, si ellos son inteligentes, capaces y con potencial, por qué no aspirar a un futuro tan prometedor como el de los niños de otras zonas. Por otro lado, vemos que resulta imposible desligar por parte de ciertas maestras este futuro con una continuidad de los niños en el sistema educativo formal, respondiendo esto a la cultura de procedencia de las docentes y a los valores propios de su formación. Sin embargo, la realidad de los niños que han egresado del Jardín no siempre se ha hecho eco de dichos deseos:

*“Hay niños que vos lo veías riquisimos acá en el Jardín y que los ves ahora y.. te dan ganas de llorar.”* (Maestra 6)

*“Niños que han pasado hoy los veo juntando la basura, requecheando porque es de lo que ellos viven, pero no quita que lo que se les ha enseñado no lo apliquen en su vida.”* (Maestra 4)

#### **4.4 Respuestas del docente frente al conflicto externo-interno**

En el análisis de los resultados, hemos señalado los distintos aspectos que hacen a la vida del docente dentro de un Jardín de Infantes, contextualizado por la zona o el barrio en el que se encuentra. Pudimos establecer, a través del discurso de las docentes, la existencia de estructuras de relaciones significativas entre el docente y los elementos constitutivos del entorno en el que se desempeña en procura del logro de su acción educativa. En esas relaciones se producen interacciones simultáneas entre el espacio “interno-externo” que presentan defasajes entre diferentes realidades, pautas culturales, etc.

Podemos decir que los docentes se encuentran con ciertas dificultades a la hora de asumir su papel, ya que deben trabajar con una población atípica en los referente a los valores y hábitos

que ellas traen consigo (dado su contexto de procedencia y dada su formación profesional), al mismo tiempo que perciben una ruptura entre lo enseñado en el Jardín y lo inculcado en el hogar.

En respuesta a estas dificultades, los docentes procuran ciertas estrategias que posibiliten cumplir con sus objetivos generales como agentes educativos y de socialización. En el nivel inicial, esto implica que los niños comiencen a generar hábitos, conocimientos y valores propicios para su posterior ingreso en la escuela. Estas respuestas del docente, llamadas también estrategias, son las manifestaciones más visibles de la existencia de los conflictos anteriormente citados en esta monografía, y es con el propósito de enriquecer el análisis ya presentado que nos concentraremos en este apartado en desarrollar las estrategias utilizadas por las maestras entrevistadas en su labor cotidiana.

Las estrategias que se desarrollarán a continuación, son aquellas observadas a través del discurso de las docentes. Se describirán y se tratará de ejemplificar cada una de ellas. Para entenderlas en su real dimensión, el lector debe mantener presente todos los distintos aspectos que anteriormente fueron citados.

En función de los aspectos ya mencionados, encontramos que las estrategias empleadas por las docentes apuntan tanto a las familias como a los niños, siendo a su vez curriculares y extra curriculares. También queda abierta la posibilidad de que puedan ser de tipo institucional o respondan a lo personal de cada maestra. Entonces, de acuerdo a esto, las estrategias se pueden clasificar en tres categorías generales: a) estrategias a nivel áulico; b) estrategias a nivel institucional orientadas a los niños; c) estrategias a nivel institucional orientadas a las familias. Aclaramos que nuestra intención es resaltar aquellas que se presentan de forma fuerte y constante en el discurso de las docentes, y a las cuales las docentes las adjudican como respuesta hacia ese contexto.

#### a) estrategias a nivel áulico

En primer lugar, encontramos una estrategia que podemos denominar como de *ampliación y contextualización del lenguaje*. Ésta surge ligada a las dificultades de comunicación de los niños, en los cuales predomina la expresión física por sobre la expresión verbal. Esta estrategia implica enseñar al niño a extender su vocabulario, es decir, ampliar el lenguaje para poder también comunicar de forma oral sentimientos y estados de ánimo. El especial énfasis puesto en este punto se ve en que:

*"... en general vienen con lenguaje restringido que uno trata de ampliarlo de diferentes formas. El medio es muy fuerte, el medio es muy fuerte..." (Maestra 1)*

*“... el lenguaje restringido que tienen, de a poquito hay que llevarlo al lenguaje nuestro, al lenguaje abierto, donde los sentimientos también se comunican verbalmente, llevarlos de la expresión restringida que tienen a una expresión oral...” (Maestra 4)*

Así como la ampliación del lenguaje parte de la base de que el lenguaje que traen los niños de su hogar es restringido, a través de la contextualización de mismo se reconoce que eso que es propio del hogar es también válido aunque no para el ámbito escolar. La contextualización del lenguaje es una estrategia que apunta a que los niños aprendan a seleccionar las palabras adecuadas a una situación. Esta contextualización refiere, por ejemplo, a no decir “malas palabras” en el Jardín, no insultar a los compañeros, etc.

*“El lenguaje de acá es otro lenguaje que el usado en la casa; en la casa se usa mucho hablar con malas palabras, y eso ellos saben que acá así no se habla, de pronto se les escapa, pero, ellos van aprendiendo que acá no se habla así. Si en la casa los dejan...bueno, que lo usen. Pero acá no se habla así.” (Maestra 1)*

*“Yo creo que las palabras las tenemos que saber todas, hay lugares donde las podemos usar y otros no (...) Ellos tienen que conocerlas, pero saber también dónde las tienen que usar, dónde está el límite para usarlas y dónde no.” (Maestra 5)*

Del mismo modo que encontramos manifestaciones de estrategias concretas, vemos que hay estrategias que tienen que ver con todo lo que se intenta enseñar. Por ejemplo, una de las estrategias de este tipo es el *método del machaque*.

Este método implica insistir continuamente en esos valores, hábitos, actitudes y conocimientos que se quieren enseñar a los niños. Está altamente asociado a la rutinización de los comportamientos adecuados al Jardín.

*“Es a fuerza de tracción humana, no te creas que... es el método del machaque, digamos... de todos los días lo mismo, todos los días lo mismo, repetir y repetir.” (Maestra 6)*

¿Por qué surge como necesaria esta estrategia? En primer lugar, por un tema ligado a la falta de atención y la conducta dispersa de los niños.

*“El tema de la atención. Es muy difícil que te presten atención; hay que estar insistiendo continuamente, (...) como que siempre hay alguien disperso que hay que llamarle la atención. Hay que estar si continuamente llamándoles la atención.” (Maestra 1)*

En segundo lugar, y como el punto más importante, las docentes manifiestan que muchas veces lo que se les enseña en el Jardín se pierde cuando los niños vuelven a su hogar. Por ello, al otro día habrá que volver a insistir en lo mismo, con especial énfasis en este tipo de contexto en el cual las pautas culturales del hogar difieren de las que se quieren inculcar en el Jardín.

Este método de machaque surge como la única alternativa de trabajo áulico con los niños frente a la discontinuidad de lo inculcado en clase con las pautas del hogar.

*“Cómo hago yo para saber por ejemplo si tengo más lápices o más niños en la clase. Bueno, vamos a repartir, cada niño con su lápiz, sobran niños, faltan niños, hay más o hay menos, ta? Eso de repente hoy está bárbaro, pero de repente mañana les preguntás y ya fue, porque claro fueron a la casa y vieron una situación... entonces, es el machaque, es la reiteración... es eso, es el método del machaque, es la reiteración.” (Maestra 6)*

#### b) estrategias a nivel institucional orientadas a los niños

Para solucionar el tema de la agresividad de los niños, el Jardín está llevando a cabo el proyecto denominado *“De la expresión corporal a la expresión oral”*. Este proyecto es una estrategia que surge a partir de la preocupación de todo el equipo docente del Jardín como respuesta a la incapacidad de los niños de expresarse de manera verbal, siendo lo más frecuente las manifestaciones físicas, agresivas y violentas. Surge dada la dificultad para que de manera pedagógica este tema sea resuelto. El proyecto consiste en la construcción de una sala de psicomotricidad en la cual los niños puedan “descargar” las tensiones “que tienen arriba”, por medio de juegos y gasto de energía física.

Otra arista de la cual consta el citado proyecto, tiene que ver con un aumento de las salidas didácticas y recreativas. Las salidas la siempre estuvieron presentes en el Jardín, considerándolas una herramienta que les permite a los niños conocer realidades distintas a la suya, conocer lugares importantes de su ciudad. Como lo explica una de las maestras, salir *“a ver otras comunidades para que ellos tengan otras experiencias de vida, para que vean en otros lugares cómo se vive, porque muchos de ellos -no nos olvidemos- no salen aquí del barrio, viven sumergidos acá, entonces no tienen expectativas de ver otras realidades”* (Maestra 4).

#### c) estrategias a nivel institucional orientadas a las familias

Básicamente estas estrategias consisten en una apertura por parte del Jardín a la continua presencia de los padres de los niños por medio de las *clases abiertas* y los *talleres con psicólogos*.

Además, en estas estrategias orientadas a las familias, se apuesta a la participación de las mismas junto con el niño en el hogar. Para esto se emplean los *cuadernos viajeros*, y la implementación de *“un cuaderno, un libro, que va a la casa y lo que le pedimos es que manden un cuento, una anécdota, una canción, un poema, etc., que les guste a todos y que venga un papá, la mamá o la tía o la abuela o alguien a enseñarlo además”* (Maestra 3), apostando por medio de él a la valorización de lo que se encuentra en el núcleo familiar.

Entonces, se ve como fundamental en este tipo de contexto apuntar no sólo al niño sino también a las familias en las cuales crecen y se desarrollan. Observamos que nuevamente se manifiesta la necesidad de que exista una continuidad entre institución educativa e institución familiar:

*“Eso es importante, porque si yo doy una versión acá y en la casa dan otra distinta, como que el jardín y la familia... o las instituciones: escuela, jardín... tenemos que trabajar también con la familia. Si no estamos dando dos versiones distintas. (...) Hay que trabajar unidos, porque el niño no es uno en casa y es otro en el Jardín, es uno solo.” (Maestra 5)*

*“A base de trabajo, lograr hacerle entender al padre que haya una continuidad, que no sea acá el día y en la casa la noche.” (Maestra 6)*

*“Es muy importante. Para prolongar lo que hacemos en la institución hacia el hogar. Sumamente importante.” (Maestra 4)*

## CONCLUSIONES

En este estudio nos hemos propuesto identificar los tipos de conflictos que se manifiestan dentro del sistema educativo, en particular aquellos que se dirimen en el nivel de Educación Inicial en un contexto socio-económico crítico. El ámbito de la Educación Inicial ha cobrado un importante significado en nuestra sociedad en la actualidad, convirtiéndose en un espacio estratégico para el desarrollo psicológico y social de los sectores más sumergidos. A través de esta investigación, nos propusimos alcanzar un primer mojón en el conocimiento de los procesos educativos y sociales que tienen lugar en la Educación Inicial en los contextos críticos y, consiguientemente, procuramos ir en la búsqueda de aquellos conflictos latentes en éste ámbito.

Frente a nuestro problema de investigación, el análisis de los datos recolectados nos permite constatar la presencia de tres tipos de conflictos en el Jardín de Infantes estudiado:

- un primer conflicto producto de la oposición y el choque de expectativas y realidades que se configuran en estos dos espacios: el externo al Jardín (barrio y familias de los niños) y el interno al Jardín;
- un segundo conflicto producto de la heterogeneidad de situaciones que es posible encontrar en relación al comportamiento de las familias y su influencia sobre los niños que asisten al Jardín;
- un tercer conflicto producto del desencuentro de posturas del cuerpo docente frente a los desafíos de la dinámica de funcionamiento extra e intra-institucional.

En lo referente al primer conflicto, encontramos en primer lugar que las docentes advierten la existencia de elementos ligados al entorno que perjudican u obstaculizan su tarea de enseñanza. Existe una continua referencia en su discurso hacia los elementos negativos que rodean la vida del niño en dicha zona, entre los cuales se destacan:

- abundancia de hogares con carencias de tipo material y económico; precariedad de infraestructura y vivienda en la que habitan las familias, varias de ellas en condiciones de hacinamiento
- situaciones de marginalidad y violencia como un rasgo común y casi omnipresente en la vida del barrio
- predominancia de familias con bajos niveles educativos, madres jóvenes con varios hijos y ausencia de figura paterna
- el desempleo, la ociosidad y la baja auto-estima que caracteriza a sus habitantes

El proceso educativo llevado adelante por los docentes encuentra en estos elementos una serie de obstáculos e influencias que chocan contra lo que se intenta establecer en el Jardín, encontrando que los niños cargan con ciertos hábitos que se traducen en conductas desfavorables para su desenvolvimiento dentro de la institución. Es por ello que este primer conflicto se puede visualizar como un conflicto cultural, producto de las configuraciones de ciertas condiciones de existencia internas al barrio, del cual el Jardín aparece como un actor externo. En este sentido, las maestras destacan dicha dificultad debido a la falta de continuidad entre lo propuesto dentro del Jardín y lo establecido dentro del hogar. Para la consecución de su rol, las docentes encuentran como fundamental el “papel de la familia”, confirmando la importancia de la socialización primaria en el desarrollo posterior de la persona.

Por otro lado, vemos que en este marco las maestras se integran a la dinámica del barrio de una forma muy particular. Las mismas asumen un rol de responsabilidad “sobre-dimensionada” que a su vez, le genera un status elevado dentro de la comunidad en comparación con otros espacios o con otras personas ajenas al barrio.

En cuanto al segundo conflicto identificado, constatamos que las diferencias encontradas entre los niños del Jardín y su situación familiar, remiten a la presencia de dos extremos dentro de la institución. Uno de dichos extremos aparece mayoritariamente en el discurso docente mientras que el otro surge sólo en contraste con el primero. El primer extremo refiere a todas aquellas situaciones percibidas como negativas:

- *“el niño que es puro palo y que no entiende otro lenguaje más que el palo”*
- *“el que está todo el día en la calle”*

- el que *“viene porque viene y está las ocho horas acá con nosotras, aprende o no aprende, y en la casa es lo mismo porque en la casa tienen otras cosas más importantes que hacer”*
- *“muchos niños viven de lo que comen acá”*
- *“hay nenes que los papas están presos por rapiñas”*

El segundo extremo se encuentra en niños que los papás “son pura sobreprotección” o en aquellos que “tienen estímulo en la casa”.

En el tercer tipo de conflicto, encontramos que en ciertas áreas de acción las docentes difieren en cuanto a lo que consideran como “correcto”, manifestando sus discrepancias en sus posturas frente a los siguientes temas:

- adaptarse o no a las características del entorno
- innovar o no en las metodologías utilizadas dentro del Jardín en el trabajo con los niños y sus familias
- códigos de relacionamiento interno, como por ejemplo que las docentes más nuevas tengan que “pagar derecho de piso”

Igualmente, encontramos ciertos matices en lo referente a las expectativas de las docentes en relación al futuro de los niños que asisten al Jardín en la actualidad. En este tema verificamos la existencia de una asociación negativa entre la presencia en el discurso del primer conflicto y las expectativas depositadas en los niños, para cada uno de los docentes entrevistados. En aquellos docentes donde existe una continua referencia en su discurso hacia el primer tipo de conflicto identificado, las expectativas frente al futuro de los niños nunca son altas. Entonces, podemos decir que en aquellos docentes que encuentran una oposición constante entre Jardín y entorno, el medio familiar se impondrá en un futuro como el de mayor peso.

Al mismo tiempo, observamos que los docentes desarrollan ciertas estrategias en su tarea como respuesta a los condicionantes derivados del primer conflicto. Pudimos identificar tres tipos de estrategias que responden a las diferentes dimensiones del niño y su entorno:

- estrategias a nivel áulico
- estrategias a nivel institucional orientadas a los niños
- estrategias a nivel institucional orientadas a las familias

A través de las estrategias empleadas por las docentes podemos señalar que si bien éstas se preocupan por llegar al niño dentro del aula, también redoblan esfuerzos en el intento de llegar al mundo de las familias, para de esta forma lograr construir puentes que permitan efectivizar una

continuidad entre lo que se intenta establecer dentro del Jardín y lo que sucede dentro de los hogares.

Además, las docentes manifestaron otro tipo de estrategias sin que fueran señaladas como específicas de este contexto, ni que surgieran como respuesta ante las dificultades que las docentes encuentran en el trabajo con sus niños. Cabe aclarar que estas estrategias pueden ser comunes a todos los centros de Educación Inicial; se tomó como singular en las presentadas aquí el especial énfasis que las docentes ponían en ellas debido al contexto en el cual trabajan.

Por último, y ya que situamos al docente dentro del Jardín de Infantes Asistencial, en relación con la comunidad y las familias que componen el entorno del mismo y en relación a su acción educativa, podríamos decir que éstos cuentan con una estructura de fortalezas y debilidades entre las que se desenvuelve en dichos contextos.

<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
Alta remuneración.	Trabajo de ocho horas en el mismo lugar con los mismos niños.
Adquisición de status (comunidad les otorga prestigio).	Incapacidad de lograr adecuada funcionalidad entre Jardín y Hogar.
Compromiso adquirido en su formación hacia la enseñanza.	Tarea de enseñanza se ve varias veces desbordada.
El desafío, lo vocacional o el sentirse útil.	Desmotivación dado el conocimiento que tienen sobre los niños que egresan del Jardín (reproducción del círculo vicioso).

## BIBLIOGRAFÍA

- **ALESINA, L. (1999).** *Posicionamientos docentes en escuelas marginales.* Monografía final de la Licenciatura en Sociología. Departamento de Sociología. FCS. UdelaR.
- **ANEP/CODICEN (1998).** *La Educación Uruguaya. Situación y perspectivas.* ANEP. Montevideo.
- **ANEP/CEP/Inspección Nacional de Educación Inicial (1998).** *Programa de Educación Inicial para 3, 4 y 5 años.* ANEP. Montevideo.
- **ANEP/CODICEN (1999).** *Proyecto de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal - Ejercicio 1998.* ANEP. Montevideo.
- **ANEP (2000).** *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999.* ANEP. Montevideo
- **APPLE, M. W. (1986).** *Ideología y currículo.* Madrid. Akal.
- **BID (2000).** *El Sistema Educativo Uruguayo: estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector.* Banco Interamericano de Desarrollo. Gustavo Cuadra (Coord.). Uruguay.
- **BONAL, X. (1998).** *Sociología de la educación.* Barcelona. Paidós.
- **BOURDIEU, P. (1991).** *El sentido práctico.* Madrid. Taurus.
- **BOURDIEU, P. (2000).** *Cosas dichas.* Barcelona. Gedisa - 2ª reimpresión.
- **BRASLAVSKY, C. - COSSE, G. (1996).** *Las Actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones.* PREAL. Documento de trabajo N° 5.
- **COLLER, X. (2000).** *Estudio de casos.* Colección "Cuadernos Metodológicos", Núm. 30. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Madrid.
- **COULON, A. (1995).** *Etnometodología y educación.* Barcelona. Paidós.
- **DA SILVEIRA, P. (1995).** *La segunda reforma. Por qué necesitamos una enseñanza post-vareliana y cómo podemos ponerla en marcha.* Montevideo. CLAEH – Fundación Banco de Boston.
- **ELKIN, F. (1972).** *Niño y sociedad.* Barcelona. Paidós
- **EQUIPO DE DESARROLLO EODB-MOVIMIENTO TACURÚ (2003).** *Documento Martir. Proyecto periferias urbanas de Montevideo.* Diagnóstico de las Áreas formativas y Productivas del Movimiento Tacurú. Montevideo. 1er. Borrador.
- **FERNÁNDEZ, C. (2004).** *Entre la Socialización, el Asistencialismo y la Enseñanza: un acercamiento a los modelos de Educación Inicial en Uruguay.* Monografía final de la Licenciatura en Sociología. Departamento de Sociología. FCS. UdelaR.

- **GAJARDO, M. (1999).** *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década.* PREAL. Documento de trabajo N° 15.
  - **GIEP (1996).** *Cuidando el potencial del futuro.* Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales (GIEP). Departamento de Psicología Médica, Facultad de Medicina, UDELAR. Montevideo.
  - **KATZMAN, R. (1996).** *Marginalidad e integración social en Uruguay.* CEPAL. Oficina de Montevideo.
  - **KATZMAN, R. - FILGUEIRA, F. (2001).** *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay.* ILPES. Facultad de Ciencia Sociales y Comunicación, UCUDAL. Uruguay.
  - **MARA, S. (1996).** *Educación Inicial. Una alternativa válida en zonas desfavorecidas.* Montevideo. Roca Viva .
  - **MARRERO, A. (2004).** *Asignaturas pendientes. Notas sobre ecuación y sociedad en el Uruguay de hoy,* en “Uruguay Hoy. Paisaje después del 31 de Octubre”. Brando, O. (Coord.) Montevideo. Ediciones del Caballo Perdido.
  - **MECAEP (1999).** *Estudio del lenguaje de los niños de cuatro años en el Uruguay.* Montevideo. ANEP.
  - **MECAEP (2001).** *Estudio de evaluación del impacto de Educación Inicial en el Uruguay.* Montevideo. ANEP.
  - **MIDAGLIA, C. - ROBERT, P. (2001).** *Uruguay: Un caso de estrategias mixtas de protección para sectores vulnerables,* en “Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina”. Alicia Ziccardi (Comp.). Buenos Aires. CLACSO.
  - **NAGLE, A. - TANSINI, R. (2000).** *Resultados académicos de los alumnos de primer año de escuelas públicas de Montevideo y características socioeconómicas de los hogares.* Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Sociales. UDELAR. Uruguay.
  - **PNUD Uruguay (1999).** *Desarrollo humano en Uruguay, 1999.* Montevideo.
  - **PNUD Uruguay (2001).** *Desarrollo humano en Uruguay, 2001.* Montevideo.
  - **Revista QUEHACER EDUCATIVO.** FUM-TEP. Montevideo.
- Artículos:
- o **Opertti, R. (1997).** *La Expansión de la Educación Inicial. Programas y Escenarios.* N° 28. Separata “Educación Inicial”.
  - o **Ruggieri, C. (2001).** *El Diseño Curricular de Educación Inicial.* N° 46.
- **RIBOLZI, L. (1988).** *Sociología educacional y escolar.* Madrid. Narcea.

- 
- **TARRES, M. L. (Coord.) (2001).** *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social.* México. FLACSO.
  - **TAYLOR, S. - BOGDAN, R. (1987).** *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona. Paidós.
  - **VAN HAECHT, A. (1998).** *La escuela va a examen.* Buenos Aires. Biblos.