

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

**Entre la socialización, el asistencialismo y la enseñanza:
un acercamiento a los modelos de Educación Inicial en Uruguay**

Claudia Fernández
Tutora: Adriana Marrero

2004

INDICE

-Resumen de la investigación	p. 1
-Introducción	2
La Educación Inicial: una aproximación conceptual	2
Propósitos del trabajo	3
-Fundamentación	4
-Trayectoria histórica de la educación inicial	4
-Situación actual: relevancia del problema a estudiar	6
-Las transformaciones en las familias y en la división del trabajo dentro del hogar	9
-Cambios en las concepciones del cuidado	10
-Diferentes modelos de centros	12
-Antecedentes	13
-Antecedentes teóricos: Educación y Socialización	13
-Antecedentes empíricos	16
-El problema de investigación y algunos planteamientos a modo de hipótesis de partida	17
-Objetivos generales y específicos	18
-Especificación de las preguntas que busca responder la investigación	19
-Capítulo metodológico	19
-Estrategia de Investigación	19
-Los tres modelos de centros de educación inicial	20
-Diseño de Investigación	21
-Trabajo de campo	23
-Los hallazgos y su análisis	25
La función de la educación inicial	25
Percepción de carencias	29
Necesidades de niños y padres	30
Valoración de la educación	32
Valoración de la educación general	32
Valoración de la educación inicial	33
Valoración por parte de los padres según perciben los maestros	34
Objetivos de la educación inicial	35
Una realidad percibida: “los niños de hoy”?	37
Proceso de la institución	38
-Conclusiones	39
-Anexos: pautas y entrevistas	
-Bibliografía	

Resumen de la investigación

La presente investigación, de corte cualitativo, tiene como objeto de estudio el nivel educativo inicial. Se propone describir y dar cuenta de los modelos de educación inicial existentes hoy en la ciudad de Montevideo, abordando los diferentes significados que se hallan detrás de cada uno de ellos, atendiendo, además a la correspondencia que cada uno de los tipos de centro educativo inicial guarda con respecto al contexto socioeconómico en el que se sitúa. Aquí, a su vez, se intenta dar cuenta de las diversas visiones de actores implicados en el ámbito de la educación inicial, como son los padres y maestros de los niños. Para ello, se parte de un análisis descriptivo de las opciones de educación inicial coexistentes hoy en Montevideo, en el entendido de que cada una de ellas responde a realidades diferentes, tanto en lo que tiene que ver con el ‘servicio’ brindado por cada institución, como con el nivel socio-económico de la población al que está destinado el mismo, y en relación a ello, en lo que respecta a los objetivos que se entienden y persiguen en cada caso como prioritarios. A continuación se procede a elaborar tres modelos teóricos de educación inicial, así como a repasar los distintos factores y cambios socioeconómicos y culturales, que de alguna manera afectan o influyen en la función desempeñada en cada caso por dicho nivel educativo. Esta formulación teórica, podrá ser cotejada con ejemplos como los empíricamente relevados, a través de entrevistas en profundidad realizadas tanto a maestros como a padres de niños de tres años de dos Centros de Educación Inicial seleccionados, correspondientes a dos modelos tipológicos diferentes, y que marcan los dos polos planteados en la formulación teórica elaborada. Estos centros educativos abordados, pertenecientes a diferentes contextos socioeconómicos, son el centro CAIF “Los Pitufos”, y el Colegio Santo Domingo. Se podrá así dar luz al análisis de los modelos formulados, logrando desentrañar y discernir entre expectativas, motivaciones, y fundamentaciones argumentadas en cada caso por los distintos actores involucrados en la educación inicial.

Introducción

La Educación Inicial: una aproximación conceptual

Según expresan fuentes de ANEP-CEP en el programa actual correspondiente al nivel, la Educación Inicial se conceptualiza de la siguiente manera:

“Comprende al individuo desde el nacimiento hasta los 6 años. La influencia conjugada de la familia, la comunidad y las Instituciones es determinante en esta etapa. Es el período de mayor adquisición de experiencias y de desarrollo de la capacidad de emplearlas en la solución de nuevos problemas. Por ello es imprescindible brindar el ambiente y la estimulación necesaria para crecer, desarrollarse, madurar, aprender, construir conocimientos, afirmar las relaciones afectivas, socializarse. La Educación Inicial propiciará el desarrollo integral del niño”(ANEP-CEP, 1998, p.10)

Según las recomendaciones de la UNESCO, en algunas definiciones de la región, como la siguiente, de procedencia argentina, el nivel educativo inicial sería considerado como aquel *“que atiende a los niños desde los 45 días a los seis años. Es decir, desde el momento en que, de acuerdo con la legislación vigente, la madre trabajadora que ha tenido un niño, debe reincorporarse a su empleo, hasta la edad de ingreso del niño a la escolaridad primaria”* (San Martín de Duprat, 1987, p.13)

Considerando señalamientos como el anterior, cabe distinguir las distintas subdivisiones que están comprendidas dentro del nivel inicial, como ser: el nivel de lactarios, deambuladores, y los niveles de 2, 3, 4 y 5 años respectivamente.

Puede decirse entonces que el nivel inicial, según autores como los citados más arriba, comprende lo que se denomina jardín maternal y jardín de infantes, entendiendo por el primero al enfocado a los niños que van desde los 45 días hasta los dos años de edad, y por el segundo a aquel que se ocupa de los niños de tres a cinco años.

Podría postularse que el jardín maternal propiamente dicho, permanece fuera de la cobertura del sistema educativo estatal, ya que no se ha elaborado aún en el país un programa educativo que abarque las especificidades de tales edades, ni se han creado instituciones directamente por parte de ANEP, orientadas a la atención de tal población.

Sí se encuentran dentro de dicho marco las instituciones dedicadas a los niños de entre 3 y 5 años de edad, franja etaria que sí cuenta con un Programa oficial definido y establecido específico, que se toma como base para el logro del objetivo propuesto de universalización de la escolarización a tales edades.

La educación previa escuela en el Uruguay presenta una trayectoria particular, ya que si bien cuenta con una raíz histórica en el siglo XIX, se encuentra aún en un estadio bastante primario teniendo en cuenta la cantidad de años transcurridos desde entonces. A igual que el resto de los niveles de la educación uruguaya, debe tenerse en cuenta que el proceso que ha transitado el nivel inicial se ha visto en cada etapa influenciado, y de cierta manera condicionado, por los cambios que se han procesado en las esferas económica, socio-cultural y política del país.

Si bien en el referido nivel educativo se ha dado un proceso de extensión en el alcance a su población objetivo y en la diversificación de sus características, aún resta avanzar en su desarrollo en lo que a organización e institucionalización se refiere.

No obstante, el estado actual de la educación inicial se caracteriza por una pluralidad de modalidades nunca antes dada en la historia del país, aunque en su conjunto y en términos comparativos, tanto con respecto a otros países, como en relación a otros niveles educativos dentro del mismo país, en general aún en estado embrionario.

Dada la escasez en análisis académicos sobre el tema, pero reconociendo que se trata de un área de potencial desarrollo y expansión, surge el interés en conocer qué lugar ocupa hoy la educación inicial de los niños, analizando cuáles son las concepciones y expectativas que al respecto tienen sus padres y maestros. En tal sentido, el problema central que en esta investigación se plantea: *cuál es la función social de la educación inicial hoy, según los diferentes significados que le son atribuidos en distintos contextos socioeconómicos de Montevideo, y para diversos roles, como son los que desempeñan padres y maestros. En tal sentido se busca analizar qué función se intenta cubrir cuando se acude a centros de Educación Inicial, así como qué expectativas y opiniones se tiene respecto de los mismos y del nivel inicial como tal.*

Propósitos del trabajo

Se propone entonces, en primer lugar, la realización de entrevistas en profundidad, a tres informantes calificados, representantes del Ministerio de Educación y Cultura, del Programa Municipal “Nuestros Niños” y del Programa CAIF, respectivamente. Dicho relevamiento de información, contribuirá a la descripción del estado actual de la educación en el nivel inicial en el Uruguay, lo que permitirá dar paso posteriormente a la elaboración de una formulación teórica que de cuenta de los diferentes modelos de Educación Inicial, sus características, carencias y disparidades.

De acuerdo con tales objetivos, es posible anticipar que en los siguientes apartados se hallará en primer lugar, la correspondiente fundamentación, dando cuenta tanto de la trayectoria de la educación inicial, así como de su situación presente, y en tal sentido de la relevancia del problema a investigar.

Seguidamente, se dará cuenta de los antecedentes encontrados, tanto a nivel teórico en relación a los conceptos y autores pertinentes al problema, así como a nivel empírico, en cuanto a las investigaciones que se han realizado y los análisis que se han planteado. Serán puntualizados los objetivos tanto generales como específicos que se propone lograr la actual investigación, así como las preguntas específicas que se buscan responder.

En relación al capítulo metodológico, se comenzará por detallar las dimensiones consideradas, la determinación del diseño de investigación, así como las actividades específicas del trabajo de campo realizado. En la estrategia utilizada, se justificará la decisión de utilizar el recurso de tipos construidos en los modelos educativos diseñados, lo cual permitirá analizar los hallazgos encontrados en función de dicha tipología previa. Finalmente se arribará a las conclusiones generales de la investigación. En los anexos correspondientes se adjuntan tanto las pautas de las entrevistas realizadas, así como también los textos correspondientes a las desgrabaciones de las mismas.

Fundamentación

Trayectoria histórica de la educación inicial

Al emprender un estudio acerca de la educación inicial, resulta necesario hacer referencia a la dimensión histórica de la misma. A pesar de ser un área que no se ha desarrollado completamente aún en el Uruguay, como ya se ha expresado, constituye un aspecto relevante el rastrear sus orígenes y su desarrollo en el país hasta el día de hoy, a comienzos de un nuevo siglo.

El modelo educativo que caracterizó al país durante casi un siglo, y que sólo fue objeto de algunas modificaciones parciales, manteniéndose íntegro en la larga duración, surge en 1875 con el impulso modernizador y la reforma varelana. Esta política educacional, de carácter claramente moderno y científico, estaba destinada a la formación de ciudadanos capaces e integrales, basándose en tres fundamentos: propiciar una escuela laica, obligatoria y gratuita. Dicha política es plasmada legalmente en la Ley de Educación Común, del año 1877.

Ya en 1874 J.P.Varela publica "La Educación del pueblo". Según se enuncia en el actual programa de Educación Inicial, *"Uno de los capítulos de dicha obra se refiere a Jardines de Infantes, describiéndose los kindergarten de Federico Froebel y su metodología"* (ANEP-CEP, 1998, p.11).

Eran de real importancia en ese entonces la preparación y perfeccionamiento de los docentes; y muestra de ello lo constituye el envío de comisionados a Europa, entre los cuales se encontraba uno destinado a estudiar en los principales países europeos la organización y funcionamiento de los Jardines Froebelianos, en 1889, según se explica en el texto *"La instrucción pública primaria en la R.O.U."*, publicado por la Dirección General de Instrucción Primaria.

Es aquí donde aparece la figura de Enriqueta Compte y Riqué, a través de la cual el movimiento reformador de la época llegará a la enseñanza preescolar, tal como lo indica la obra *"El proceso educativo uruguayo: dos enfoques"*, de Rodríguez de Artucio et al (1985).

En 1892, habiéndose capacitado especialmente a un grupo de maestras sobre educación preescolar, se funda el primer Jardín de Infantes del Uruguay, siendo a su vez uno de los primeros de carácter estatal en el mundo. Su fundadora, Enriqueta Compte y Riqué, señala el papel social de la educación, y resalta la función que tiene en la formación de la personalidad, el sistematizar la enseñanza a nivel temprano. Al considerar el lugar de la educación preescolar, menciona: *"la vida de la escuela sólo se distingue de la que vendrá después, en que tiene más alegrías y menos contratiempos; ...la infancia transcurre risueña en un ambiente de fraternidad cuyos recuerdos no se borran jamás"* (Enriqueta Compte y Riqué, 1907, p.6).

Esta etapa se organizaba como paso intermedio entre el hogar y la escuela superior. Al fundarse, el Jardín de Infantes de Montevideo funcionaba dividiendo a los niños en cinco clases, según las edades, abarcando las mismas entre los 3 y los 7 años. Posteriormente, en 1899, fue aceptada la propuesta sugerida de aumentar el nivel de edad abarcado, llegando en 1900 y 1901 a dar pase a los niños a escuelas superiores recién a los 10 años de edad cumplidos. Así, en dicho Jardín, cada clase estaba a cargo de una maestra, que se ocupaba de un mismo grupo durante los siete años de educación, llegando a constituir la unión entre la maestra y los niños una suerte de "familia", ya que a su vez estaba estipulado que ningún alumno repetiría el curso. A su vez a estas clases se sumaba una clase de Preparatoria, con lo cual en 1907 esta pionera escuela contaba con 400 niños y niñas inscriptos, distribuidos entre las ocho clases que la constituían. (Enriqueta Compte y Riqué, 1907)

El nacimiento de esta institución supo suscitar cierta oposición, tanto por parte de las clases ignorantes, que afirmaban que los niños realizaban una "pérdida de tiempo" al jugar siempre, como por parte de las clases cultas, quienes señalaban que el trabajo intelectual prematuro "afectaría los

nervios de los alumnos”(Enriqueta Compte y Riqué, 1907). A pesar de algunas críticas y oposiciones que pudieron surgir en un primer momento, la labor del Jardín de Infantes mereció gran valoración y fue objeto de elogios que lo propusieron como ejemplo a seguir, tal como se menciona en una Noticia escrita para la exposición internacional de San Francisco en 1915 : “...como el resultado que viene dando este establecimiento es sumamente satisfactorio, la Dirección General de Instrucción Primaria proyecta fundar otros análogos, tanto en Montevideo como en las principales ciudades de la República”(Dirección General de Instrucción Primaria, p.29).

La política educativa seguida durante las primeras décadas del siglo XX en el Uruguay, influenciada por el modelo batllista, estuvo basada en la expansión de la educación en todos los niveles. En lo referente al campo de la educación preescolar, se dieron innovaciones al fundarse, a treinta y tres años de distancia entre la constitución de aquella primera institución libre, dirigida por Enriqueta Compte y Riqué, dos nuevas instituciones de este carácter, inspirándose en la creencia de que con este paso se lograba un gran avance en el área, según lo expresa ella misma en otra de sus obras: “*Estudio y Trabajo*”(1933).

El período que va desde 1930 a 1955, ha sido considerado por algunos autores como de crecimiento, expansión y democratización de la educación en general, en relación a todos los niveles. El impulso cobrado por la misma durante esos años, es motivo de orgullo para el país, presenciándose una marcada expansión tanto en el sector público como en el sector privado. La amplia difusión así como el elevado nivel docente, realzan la percepción acerca de la escuela primaria. En el nivel inicial, el espíritu del momento también se hace sentir: “*Hay una preocupación por incrementar el sistema de enseñanza pre-escolar, pues es una sentida necesidad social*” (Rodríguez de Artucio, 1985, p.31). Es así que en 1941 se crea el Jardín de Infantes de San Ramón. Seguidamente, son habilitadas varias clases de jardinera en escuelas de práctica., creándose en 1946 un Jardín de Infantes Público de carácter asistencial. (ANEP-CEP, 1998)

A mediados de la década de los cincuenta, ya comienza a evidenciarse un desajuste económico-social en el país, que si bien no repercute de forma inmediata en el ámbito de la educación, comienza a hacerse sentir paulatinamente. Al comenzar a verse afectadas las estructuras de la enseñanza, el final de la década del 60 y el principio de la del 70, serán el marco del comienzo de su decadencia.

Así es posible plantear distintas etapas por las que pasa el sistema educativo, vinculadas a los diferentes modelos de país; se produce entonces un pasaje desde mediados de los años 60, cuando se daba el apogeo del *sistema educativo tradicional*, hacia el *sistema educativo de transición o la enseñanza de la crisis*, que abarcará desde el año 1968, hasta el año 1973, cuando se imponga un nuevo modelo educativo, caracterizado como *enseñanza del proceso*, entendiendo que el proceso cívico-militar, supone el comienzo en la educación de una etapa de retroceso o período de contracción. (Rodríguez de Artucio et al, 1985)

No obstante, se produce un hecho paradójal, pues mientras la matrícula de la enseñanza primaria comienza a decaer en estos años, el sector de educación pre-primaria crece marcadamente a partir del año 1968. Este nivel que no se había caracterizado por un crecimiento significativo hasta fines de los años 60, aumenta su matrícula como nunca antes en su historia. Este hecho se explica al considerar la difícil situación económica del país, que lleva a que tanto el hombre como la mujer trabajen por igual, además de que la opción de contratar personal de servicio que cuide de los niños, resulte cada vez más improbable, según afirman algunos autores, señalando en tal sentido:

“*La educación pre-primaria en todas sus formas será la solución que los uruguayos tendrán a su alcance frente a estos problemas*” (Rodríguez de Artucio, 1985, p.186).

Podría decirse que en la segunda mitad del siglo XX, la educación preescolar ha crecido, tendiendo a extenderse a la totalidad de la población. Se ha dado un progreso cuantitativo, que implica a su vez un proceso cualitativo, y que significa un gran avance en cuanto a su democratización, es decir a la posibilidad de que la educación inicial se encuentre al alcance de todos los individuos. Este crecimiento responde a necesidades sociales características de la sociedad contemporánea.

Situación actual. Relevancia del problema a estudiar.

En el Uruguay de las últimas décadas se ha constatado una tendencia a otorgar mayor importancia social a la educación en los primeros años de vida, trasluciéndose esto tanto en lo que tiene que ver con programas educativos, como también en el incremento y diversificación de la oferta educativa. En este sentido, integrantes del comité uruguayo de la OMEP (Organización Mundial para la Educación Preescolar) como Marta Demarchi, afirman en el prólogo a la publicación *"Temas de Educación Preescolar"* de Mazzella de Bevilacqua :

"En las últimas décadas y con especial énfasis en los últimos años, se ha visto la necesidad de realizar estudios comparativos, que ante esta variedad, permitan delimitar ejes y rasgos característicos de la educación preescolar, que alerten acerca de las tendencias probables de su evolución. Sin lugar a dudas, en la segunda mitad del siglo, es claro el crecimiento de este nivel, y en especial, la tendencia a extenderlo a la totalidad de la población". (1984, p.8)

Vale aclarar que en la citada publicación se maneja el término *educación preescolar* entendiéndolo como *"la educación que corresponde a los niños en el período que va desde el nacimiento hasta el comienzo de la escuela obligatoria"* (1984, p.11-12). Se corresponde cronológicamente, por tanto, con lo que aquí ha sido denominado como *nivel inicial*, vocablo que ha cambiado, de cierta forma, la connotación más propedéutica, subyacente a la denominación *educación preescolar*, como *preparación para* la escuela primaria. La concepción de *educación inicial*, implica una visión diferente de este nivel, considerándose como una etapa valiosa en sí misma, que apunta al desarrollo integral del niño desde su nacimiento, y no sólo como aprestamiento para la etapa primaria.

Según algunos autores, debe destacarse no sólo la importancia de quitarle peso al argumento de la educación inicial como *"preparación para..."*, sino también al de enviar al niño a un centro educativo inicial argumentando tan sólo el motivo de su cuidado durante el horario de trabajo de los padres: *"La escuela del niño pequeño no debe vivirse ni como preparación al siguiente nivel escolar (el obligatorio) ni, mucho menos, ha de tener sentido y significado únicamente en relación a las exigencias de las familias y de las madres trabajadoras, por importantes que sean"* (Rinaldi, 1995, p.26) Este punto se relaciona con el correspondiente a las transformaciones familiares y la división del trabajo en el hogar, el cual será analizado más adelante.

Retomando la temática de la creciente importancia concedida a la educación inicial, constituye muestra de ello la formación, en el año 1992, de una Mesa de Trabajo, conformada por distintos actores involucrados en la materia, que consideraron necesario, por una parte, una puesta a punto del estado de la educación preescolar en nuestro país, y por otra, el planteamiento de una política de coordinación entre las distintas instituciones, tanto públicas como privadas, vinculadas a la temática. (Posteriormente, cuando sean expuestos los antecedentes empíricos de la investigación será explicada con mayor detenimiento la acción llevada a cabo por dicho emprendimiento, el cual a su vez incluyó la realización de un censo de los centros de educación inicial existentes).

Se evidencia la creciente atención adjudicada a la educación inicial también por parte del sistema educativo oficial, al constituir parte fundamental de los objetivos de las reformas y políticas propuestas, el desarrollo y expansión del área preescolar de la educación pública. (ANEP, 1999)

Para la Administración 1995-1999, el objetivo establecido fue la universalización de la escolarización de los niños de 5 años, y la inclusión del 67% de los niños de 4 años. El volumen que se logra incorporar a comienzos del año 1998, entre ambas edades, ya supera el previsto para final del siglo.¹

A lo anterior deben sumarse los porcentajes de niños de 3 años, que fueron incorporados a la escolarización como parte del apoyo brindado a familias con necesidades sociales extremas. Debe señalarse al respecto que, aún en caso de extenderse y generalizarse la oferta para la totalidad de los niños de 3 años, continúa quedando pendiente, por parte de la enseñanza oficial, la cobertura de las edades inferiores a la misma, como ya se ha mencionado. En consecuencia, la oferta para dichas edades queda circunscrita al sector privado, y para el caso de sectores de bajos recursos, a la existencia de programas o políticas específicas, como es, por ejemplo, el Plan CAIF (Centros de Atención a la Infancia y a la Familia), focalizado en los primeros años de la infancia.

Dicho plan está sustentado en una política de naturaleza educativa, pero de carácter mixto (Estado-Sociedad). El mismo comenzó a funcionar en 1988, a través de un convenio entre UNICEF y el Estado uruguayo. Su creación puede entenderse como una medida tomada ante la comprobación de elevados índices de pobreza en determinados sectores poblacionales.

"El plan se propuso la creación de Centros de Atención a la Infancia y a la Familia en todo el país, encargados de tratar en forma integral la problemática de niños en edad preescolar mediante una colaboración efectiva entre la órbita pública y la social. Esta última esfera habría de estar organizada en Asociaciones Civiles encargadas de autogestionar en forma eficiente, participativa y sostenible los Centros CAIF". (Midaglia, 2000, p.62)

Vale aclarar que los servicios *integrales* incluyen tanto la atención alimentaria como la educativa; este Plan también apunta a implementar acciones en el área de estimulación psicomotriz, atención de la salud y promoción familiar. Es posible, por otra parte, plantear una distinción entre aquellos centros que ya existían como una entidad barrial, y más tarde se transformaron en CAIF, y aquellos que nacieron ya enmarcados en el programa. A su vez, cabe aclarar que si bien en sus comienzos el Plan recibió apoyo en su financiamiento de parte de UNICEF, desde el año 1992 se sustenta estrictamente con recursos nacionales.

Originariamente las acciones estuvieron dirigidas a un universo de niños de entre 2 y 5 años, pero en la actualidad el grupo etario de referencia se ha redefinido focalizándose en las edades de 2 y 3 años, debido, en parte, a que la reforma de la Educación Pública de 1995 se había planteado como objetivo expandir la enseñanza preescolar desde los 4 años de edad, quedando cubierta ésta, por tanto, a nivel de la esfera pública oficial.

Además del mencionado Plan CAIF, existen actualmente otras modalidades de atención a la primera infancia en situación de carencias críticas, como son las instituciones de tipo filantrópico, donde es la sociedad civil quien en principio lleva adelante el servicio, universo éste que presenta gran heterogeneidad a su interior.

Otro ejemplo de programas ideados para niños pertenecientes a niveles socioeconómicos bajos, lo constituye el programa "Nuestros Niños", impulsado por la Intendencia Municipal de Montevideo, a través de una red de guarderías municipales, donde también se intenta cubrir necesidades de tipo

¹ Según los datos obtenidos del Censo de Población, realizado por el INE en 1996, y de la Encuesta Continua de Hogares, llevada a cabo también por el INE, en 1999 la Educación Inicial pública y privada cubre un 89,4% de la población de 4 y 5 años.

educativo-asistenciales. A su vez, la creciente necesidad de atender el cuidado y educación de los niños pequeños, ha sido percibida por distintos actores y sectores, creándose en los últimos tiempos servicios de guarderías intrainstitucionales, en el caso, por ejemplo, de guarderías ligadas a instituciones bancarias o a sindicatos, como por ejemplo el caso del Jardín del BPS, o del Jardín Sindical de AEBU, entre otros.

También ha experimentado un franco crecimiento el sector privado de jardines de infantes, distinguiéndose aquellos autorizados de los no autorizados, así como también diferenciándose entre aquellos privados independientes, dedicados sólo a las edades preescolares, de aquellos denominados “jardines comerciales”, incluidos dentro de los “grandes institutos” privados, que abarcan además niveles de educación primaria y secundaria, según explicaron fuentes del CIEP (Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica).

La variedad de jardines privados existentes ha ido en aumento, diferenciándose según la zona en que se ubican, el tipo de financiamiento que tienen, las actividades que incluyen, y la carga horaria que abarcan, todo lo cual redundará en diferencias en los costos de los respectivos jardines. El propio costo es muchas veces el mayor impedimento a que gran parte de la población pueda acceder a los mismos, debiendo recurrir, en consecuencia, a la opción de los jardines públicos.

Sin duda, con el correr del tiempo se ha procesado un desarrollo progresivo del área de la educación inicial, surgiendo diversas propuestas para atender variadas demandas y necesidades. Pero cabe destacar el “desarrollo explosivo” que ha experimentado el sector en el último tramo del siglo pasado, y que se ha extendido hasta el presente:

“...el hecho más significativo está constituido por la explosión institucional que se produce en el período post-dictatorial. Prácticamente el 60% de las organizaciones existentes en el país orientadas al trabajo con infancia fueron fundadas en la última década y media” (Midaglia, 2000, p.55)

Por último se podría simplemente hacer mención de un tema que ha sido frecuente-mente tratado, como es la articulación entre el nivel educativo preescolar y la escuela primaria formal. Hay quienes consideran que la fase preescolar no debe convertirse en una preparación para la escolarización posterior, no buscando ningún resultado homogéneo en la manera de aprender.

Sin embargo, muchas veces, en las clases jardineras se ha dado la adopción de un esquema de funcionamiento similar al de las clases de primaria, privilegiando la escolarización temprana del niño; al constituir servicios que se encuentran insertos en las mismas escuelas, su concepción de esta etapa ha pasado a entenderse como preparación y aprestamiento en función de la escuela primaria. Así, el análisis de la importancia de la expansión de la educación inicial en relación con la educación primaria, se ha interpretado de la siguiente manera: *“La información disponible permite asegurar que la asistencia a la Educación Preescolar tiene efectos positivos en la disminución de la tasa de repetición en la Educación Común”*. (ANEP, 1999, p.11)

En tal sentido, importa averiguar también a través de ésta investigación qué significados manejan tanto los padres como los maestros en cuanto al lugar que ocupa la educación inicial en relación a los niveles educativos posteriores.

Finalmente, se podría concluir señalando cómo la notoria expansión y diversificación que ha caracterizado a la educación inicial en nuestro país, fundamentalmente en las últimas décadas, hace que resulte relevante el investigar su estado actual y la variedad de realidades y significados que se suscitan a su alrededor. Lo que importa destacar entonces, es la necesidad de investigar sobre el papel de la educación inicial en el conjunto de la sociedad, como un nivel que se ha desarrollado para llegar a ocupar un lugar, que no podemos desconocer, en el contexto del sistema educativo de nuestro país. Ya no se trata de un fenómeno aislado, sino que responde a determinantes claramente sociales.

Siguiendo a Mazzella de Bevilacqua, puede afirmarse que el papel de este nivel educativo hoy “*va mucho más allá de su función pedagógica, para constituir una respuesta a los problemas de la comunidad entera*”.(Mazzella de Bevilacqua, 1984, p.15) El fenómeno de expansión hasta aquí detallado, responde entonces a determinantes claramente sociales, que de alguna manera se encuentran detrás de este marcado avance en el desarrollo de la educación inicial. Por tal motivo, resulta necesario tomar en cuenta los importantes cambios procesados en las últimas décadas tanto a nivel social y cultural, como económico, que han repercutido y repercuten de forma directa en las diferentes funciones y percepciones adjudicadas, en este caso, a la educación inicial. Resulta indispensable, entonces, considerar dichos factores y elementos de cambio a nivel socio cultural y económico, a la hora de esbozar un modelo teórico que de cuenta del lugar que la misma ocupa, y del rol central que actualmente desempeña.

Las transformaciones en las familias y en la división del trabajo dentro del hogar

Al analizar la composición de los hogares con niños en edad preescolar deben tenerse en cuenta, sin duda, las transformaciones que ha sufrido la organización de las familias en términos de la división del trabajo en el hogar, y el ocaso de las definiciones tradicionales de género. Dentro de estas transformaciones, se procesa el abandono del modelo de la mujer exclusivamente dedicada al cuidado del hogar y la familia, y a la crianza de los niños, por un lado, y la nueva concepción de la educación desde los primeros años de vida, por otro. Estas, han contribuido a dos puntas, a definir un espacio extrahogareño para el cuidado de los niños más pequeños. Así también, la crisis económica, y el consiguiente deterioro de los ingresos de las familias, aunado al crecimiento de los hogares monoparentales con jefatura femenina, constituyeron factores adicionales que incidieron en el desarrollo de la educación inicial.

“...frente a la masiva incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, lo más común es que el cambio en la participación económica de las mujeres no implique una reestructuración del hogar, no hay redistribución de tareas y responsabilidades hacia los miembros varones, las mujeres ven sobrecargadas sus labores y se impone la ayuda de otros integrantes del núcleo familiar y de las redes de parentesco. No existe una política nacional integrada relativa a los servicios de cuidado infantil, actuando en esta esfera varias instituciones y programas públicos y privados, formales e informales” . (Batthyány, 2002, p.25)

Tal como sostiene la citada autora, al analizar los resultados de las entrevistas realizadas en su estudio *“Maternidad y trabajo asalariado. Las estrategias de cuidado infantil de las mujeres en Montevideo”* : *“La mayoría de las entrevistadas recurre a la estrategia del cuidado institucional de manera preferencial”*(2002, p.25) .

Se puede decir entonces, que para una parte de las mujeres el recurso de enviar a los niños a un centro de educación inicial será considerado con mayor frecuencia como una alternativa probable o como una opción necesaria. En estos casos, resulta relevante tener en cuenta y reflexionar acerca de: en qué medida la educación inicial opera realmente como un “servicio”, desempeñando una función social de apoyo a madres trabajadoras, o en cambio resulta ser la madre quien debe adaptarse a los horarios y exigencias de la institución preescolar.

Atado a esta misma situación, surge el cuestionamiento acerca del estado de las redes familiares; el cómo han cambiado las relaciones intra-familiares en la sociedad moderna, lo que contribuye a que al no contar con la posibilidad de dejar a los niños al cuidado de un familiar, se opte por el jardín de educación inicial como “último recurso”, o se prefiera una institución a un familiar, o vecino, o a una persona del servicio doméstico para que esté a cargo del niño. Aunque, gran parte de los motivos que respaldan la opción por una institución radican en la creciente valoración de la educación en sí, desde temprana edad, tal como se detallará en el apartado correspondiente a las “prioridades”, las mismas cambian según cada contexto y cada centro educativo.

Las transformaciones familiares afectan también a la figura del padre (en el apartado correspondiente a los cambios en las concepciones del cuidado se volverá a analizar el rol paterno), quien tradicionalmente ha ocupado el lugar de trabajador asalariado, y por tanto, salvo en casos de desocupación, en general, no es quien se quede con el niño mientras la madre trabaja. Si bien se está produciendo a nivel de la sociedad en general un fenómeno creciente de valoración positiva acerca de la equidad de tareas domésticas y de cuidado entre madres y padres, algunos estudios concluyen: *"Parecería que la paternidad se está transformando y no se agota ya en la provisión económica del hogar, aunque como observamos, estamos aún lejos de niveles de equidad en el cuidado de los hijos, en la cantidad de tiempo dedicado como en el tipo de tareas realizadas por unos y otras"* (Batthyány, 2002, p.36)

No deben olvidarse también aquellos casos en que los padres no se encuentran juntos, ya sea por separación entre ambos, o por tratarse de hogares monoparentales desde su constitución, en su mayoría con jefatura femenina. Tal como señala Heginé Piliposián, *"Se asocia a esta situación, en muchas ocasiones, -diríamos en la mayoría- el trabajo de la madre fuera del hogar para el sustento de la familia. Este hecho produce una reducción del tiempo y de disponibilidad para la atención de sus hijos. La jornada laboral suele resentir las prácticas del cuidado del niño"* (Piliposián, 2002, p.158)

No obstante, en ocasiones, se da otro fenómeno, de cierta forma hasta opuesto a la situación de madres solas, como es el de las familias ampliadas o compuestas, el cual consiste en la superposición de grupos familiares viviendo bajo un mismo techo, por lo cual surgen situaciones de convivencias difíciles, y de hacinamiento, condiciones éstas que aumentan la vulnerabilidad de los niños en los sectores pobres.

"Las "macro familias" que cohabitan en la misma vivienda, compuestas por abuelos, tíos, padrastrós, concubinos, etc, son el escenario donde los niños están inmersos en un grupo de convivencia generalmente complejo" (Piliposián, p.158, 2002)

Sin embargo, el que estén presentes varios adultos en el hogar, no significa que se vea "solucionado" el tema del cuidado de los niños pequeños, sino que muchas veces llega a argumentarse que estará en mejores condiciones en una institución que en su hogar.

Cambios en las concepciones del cuidado

En relación al concepto de cuidado, al que ya se viene haciendo referencia desde el apartado anterior, puede señalarse: *"El cuidado puede definirse como la provisión diaria de atención social, física, síquica y emocional a las personas. Esta provisión de cuidados puede asumir distintas características, que variarán desde formas voluntarias, profesionales, remuneradas o no remuneradas"*. (Batthyány, 2001, p.225)

Tradicionalmente las responsabilidades familiares y de cuidados han sido atribuidas exclusivamente a las mujeres dentro de la familia. Es por esto que el brindar cuidados se ha constituido en una actividad genérica. El modelo cultural dominante en cuanto a esta temática ha tenido que modificarse profundamente en los últimos tiempos, debido en gran parte al incremento de la participación femenina en el mercado laboral, como ya se ha explicado. Este cambio en la lógica del mundo laboral, lleva a su vez a un cuestionamiento de las lógicas que rigen los patrones de los roles de género, así como los modelos familiares y generacionales.

En lo que tiene que ver con la división sexual de los roles se observa que, si bien la noción de "paternidad" parece estar transformándose, ampliando sus dimensiones, y ocupando un lugar de mayor relevancia en la vida del hombre, al ya no remitirse su función solamente a la provisión económica del hogar, existe una resistencia aún a participar en las tareas domésticas y de cuidado,

impidiendo que se logren por ahora niveles de equidad de géneros en lo que al cuidado de los niños se refiere: *"...la división sexual del trabajo de cuidado al interior de los hogares sigue líneas de género muy definidas en el tipo de tareas que realizan madres y padres y también en la intensidad y cantidad de tiempo dedicado a las mismas"* (Batthyány, 2002, p.36)

Para cubrir el cuidado de los niños pequeños se ha recurrido entonces, comúnmente a redes familiares, en general a las mujeres de la familia, como ser a las abuelas de los niños. A partir de aquí emerge un doble cuestionamiento, primero en cuanto al estado de las redes familiares, y segundo en cuanto a los cambios laborales que también afectan a la generación mayor.

En cuanto al primer punto, puede decirse que se han modificado las pautas culturales relativas al cuidado familiar, al encontramos con el fenómeno de que ya no se recurre siempre como primer medida a miembros de la familia para confiar el cuidado de los niños pequeños, sino que se busca con mayor frecuencia, el recurso de una institución, un jardín de infantes, capacitado especialmente para brindar dichos cuidados. Interesa ver cuáles son en este caso las cuestiones que pesan al momento de tal opción, ya que detrás de ello se encuentra la percepción acerca de la función de fondo que se busca cumpla el jardín de educación inicial.

En lo que tiene que ver con el segundo punto mencionado, cabe señalar cómo las tendencias actuales, como ser la permanencia de la mujer en el mercado laboral luego del nacimiento de sus hijos, y la extensión de la vida activa, determinada por la edad legal jubilatoria, plantean un nuevo panorama generacional:

"Los apoyos familiares brindados tradicionalmente, por la generación de las abuelas hacia los menores se verán doblemente restringidos en virtud de esta prolongación de la vida activa, y por las demandas de atención de sus propios padres a las que deberán responder". (Hernández, 2001, p.344)

Por el momento, aún existe una generación de "abuelas" que no están incorporadas al mercado laboral, y que aún cubren en parte las necesidades de cuidado. Pero, el incremento en la tasa de trabajo femenina indica que esta generación "amortiguadora" desaparecerá, agotándose una de las modalidades existentes hasta ahora en el cuidado de los niños más pequeños.

Ante la conformación de las situaciones descriptas surge la interrogante sobre quién se hará cargo de los niños en la edad correspondiente al nivel inicial, es decir de 0 a 6 años (Fuente: UNICEF, 1994); y qué alternativas restan para cubrir dichas necesidades. Aparece aquí claramente la alternativa institucional, la cual además de pesar cada vez más por la valoración de la educación a nivel inicial en sí, como ya fuera especialmente señalado, surge como la "mejor" opción de cuidado y atención, dada la enumeración de factores mencionados, ya se opte por el ámbito privado, contratando un servicio de guardería o jardín de infantes en el mercado, o se trate del sector público, a través de los servicios proporcionados por el Estado.

Es conveniente mencionar que el carácter del *cuidado* se encuentra determinado por valoraciones culturales en común, modelos de género, así como por definiciones de políticas sociales. De ahí que dicha actividad pueda ser remunerada o no remunerada, y de carácter público o privado. Según se ha dicho el dilema entre la responsabilidad pública o privada de los cuidados concierne en el fondo al Estado, ya que es la única institución social que tiene los instrumentos políticos, financieros y legales para asegurar cuidados de buena calidad. (Batthyány, 2001)

Diferentes modelos de centros

En el Uruguay coexisten actualmente diferentes tipos de centros de educación inicial, que podrían caracterizarse a grandes rasgos como: los centros CAIF, los jardines de infantes privados (autorizados y no autorizados), las guarderías municipales, y la educación intraescuela (lo que específicamente se denomina preescolar, tanto en la esfera pública, como incluida dentro de los “grandes institutos” privados, los cuales incluyen otros niveles educativos), según fuentes del CIEP (Centro de Investigación y experimentación Pedagógica).

El país presenta a su vez un dilema en relación a los límites entre el Estado y el mercado en lo que refiere a la atención de la primera infancia. En la esfera pública se observa una insuficiencia de atención por parte de las políticas sociales, ya que los servicios educativos públicos para la infancia abarcan las edades de 4 y 5 años, y en algunos casos la extensión a 3 años, concerniendo la oferta para las edades menores, en su mayoría, al ámbito privado.

En tal sentido se dice de los centros privados: *“La mayoría de los centros aceptan el ingreso a partir de edades menores a dos años, lo cual indica que estos cubren a una franja de población que no resulta prácticamente contemplada en las ofertas públicas de la Educación Preescolar”* (UNICEF, 1994, p.18)

La oferta en dicho caso se restringe en gran parte a la esfera privada, a la “compra” de servicios en el mercado, a la cual no todos los sectores sociales pueden acceder, no cubriéndose en general las necesidades de la población de menores recursos. Para esta población existen programas puntuales, donde si bien puede hallarse la participación del Estado, no son iniciativas de exclusivo carácter público. Este es el caso de una política educativa de carácter mixto, como es el Plan CAIF (Centros de Atención a la Infancia y a la Familia), llevada adelante conjuntamente por las órbitas pública y social, esta última organizada en Asociaciones Civiles. Este se desarrolla en un área en la que había una demanda insatisfecha, donde se pudo diagnosticar *“...la existencia de un vacío en el problema que se enfrenta (o sea la inexistencia de respuestas previas)”* (Lasida, 2002, p.18)

El diseño de dicho plan se asienta en proporcionar servicios integrales, es decir que abarquen tanto la atención educativa, como la alimentaria. El mismo está orientado a captar a los grupos sociales en situación de riesgo; según se argumenta: *“...se pretende llegar a los sectores 'excluidos' de las políticas sociales tradicionales y facilitarles el acceso a los servicios,... en líneas generales apunta a menores de cuatro años que viven debajo de la línea de pobreza...”* (Midaglia, 2000, p.68)

Este tipo de educación inicial, responde a un universo de características específicas, que no es abarcado por la educación oficial debido a su edad, y que no accede a los servicios privados de educación inicial por su posición socioeconómica. El mencionado Plan, por tanto, tiene la virtud de contribuir a la integración social del niño con serias dificultades socioeconómicas, al habilitarlo para incorporarse al sistema educativo formal, tratando de disminuir los déficits sociales que trae desde su origen.

La importancia de dichas propuestas queda evidenciada en opiniones de autores como Solari, cuando expresa: *“Es necesario que en las zonas que sufren de carencias más graves se multipliquen los jardines llamados asistenciales que, a la par de proporcionar una buena educación preescolar, hagan llegar servicios de alimentación adecuados y de seguimiento en materia de salud”* (Solari, 1989, p.19)

Por lo tanto, y teniendo en cuenta la existencia de propuestas educativo-asistenciales, como éstas, destinadas a población de nivel socioeconómico bajo, debe advertirse la probabilidad de que en el conjunto de los centros de educación inicial que funcionan hoy en Montevideo, se hallen diferencias a nivel de las funciones y objetivos buscados por cada tipo de centro, y por cada contexto

socioeconómico de población, atribuyéndosele a la educación de nivel inicial, significados diferentes, en los distintos casos.

Así, las prioridades que se tengan y las necesidades que se busquen satisfacer a través de la educación inicial, pueden, por ejemplo, en el caso de familias con medio o alto nivel educativo, responder a un interés en la propuesta educativa y en una socialización que le permita al niño estar en contacto con otros pares, además de los hermanos, en caso de tenerlos, así como con otros ámbitos o contextos. Significación que probablemente puede llegar a diferir respecto de propuestas de carácter asistencial, como las mencionadas, donde quizá el mayor peso de los fines buscados no esté depositado tanto en la propuesta educativa, ni en la necesidad de cuidado por responsabilidades laborales, sino que se le de mayor relevancia a los recursos alimenticios que por tal medio se les proporcionen a los niños.

Dado el panorama conformado actualmente, el dar cuenta de dichas presumibles diferencias relativas a las razones, fines u objetivos por los que se recurre a los centros de educación inicial existentes, según los distintos contextos socio-económicos poblacionales, así como de los significados diferenciales que le son adjudicados a la educación inicial por parte de los distintos actores que la protagonizan, es decir, tanto padres como maestros, constituye a grandes rasgos el fin que se propone la presente investigación.

Luego de realizar una descripción de los factores relevantes e influyentes para el análisis de la educación inicial puede considerarse que han quedado esbozados los grandes rasgos que permitirían la primaria delimitación de modelos teóricos que permitan abordar el análisis del nivel educativo inicial, para luego proceder a su contrastación con los hallazgos que revelen la investigación a nivel empírico, para afinar posteriormente la elaboración de modelos teóricos concluyentes, que, anclados en los hechos, reflejen la realidad hoy existente.

Antecedentes

Antecedentes teóricos: Educación y Socialización

En primer lugar, al estar centrado el problema en estudio en un nivel o tipo de educación, corresponde realizar un primer señalamiento en cuanto a la definición del concepto genérico de "Educación", según es planteado por algunos autores de la teoría sociológica.

Cabe citar la definición de Educación según Durkheim: "La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado". (Durkheim, 1990, p.53)

Este autor plantea también otras ideas, que de cierta manera son aplicables al problema de investigación que se está analizando. Este es el caso de la categoría de "*sistema educacional*" considerado como "*único*" y "*múltiple*", al mismo tiempo. Se entiende que existen ciertas ideas, prácticas o normas que son transmitidas indistintamente a todos los niños por igual, constituyendo la base homogénea necesaria para la vida colectiva. Pero a la vez, hay tantos tipos diferentes de educación como capas sociales diferentes hay en una sociedad. (Durkheim, 1990)

Esta observación de cómo varía la educación de una clase social a otra puede vincularse con el planteo en el presente problema de las diferencias existentes en cuanto a la valoración que se tiene respecto de la educación inicial según la clase social de la que se trate. Vale aclarar que Durkheim, más adelante, al referirse al carácter múltiple de la educación hará referencia además a las diferencias necesarias en la educación que tendrán que ver con la especialización.

A partir de la definición citada de *educación*, es posible derivar el concepto de “*socialización*”. Entendiendo que en cada hombre existe un ser individual y un ser social, se considera que el formar éste último es el fin de la educación. De esta manera señala Durkheim: “*Es necesario que, por las vías más rápidas, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, superponga ella (la sociedad) otro, capaz de llevar una vida moral y social. Esta es en esencia la labor de la educación, y nos percatamos de inmediato de toda su grandeza....La educación ha creado en el hombre un ser nuevo*”. (Durkheim, 1990, p.54)

A partir de lo expuesto queda evidenciada la relevancia de la labor educativa, la cual socializa al hombre desde la más temprana edad, transformándolo en un ser apto para vivir en sociedad. La educación preescolar estaría desempeñando, por tanto, un rol de relevancia en dicho proceso de socialización.

El concepto de “*socialización*” también es tratado por otros autores como Berger y Luckmann, quienes definen dicho proceso como: “*la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él*”. Dentro de dicho proceso, distinguen: “*La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad*”. (Berger y Luckmann, p.166)

Según lo expuesto, la *socialización primaria* estaría dada comúnmente, por el entorno de la familia, y sería aquella en la cual se construye el primer mundo del individuo, finalizando al formarse el concepto del “*otro generalizado*” en su conciencia. Su formación significa que el individuo se identifica con una sociedad. El inicio de la *socialización secundaria* estaría dado por la inserción del individuo en el sistema educativo, y constituiría el comienzo de un proceso continuo que nunca termina.

En el caso de los niños que inician su concurrencia a instituciones de educación inicial desde edades muy tempranas (hasta un mes y medio de vida), podría llegar cuestionarse si realmente existe una transición entre ambas etapas de socialización, o si es posible decir que llegan a darse simultáneamente.

Otros autores, hablan entonces, en estos casos, de un modelo de socialización diferente y alternativo, del “*modelo de socialización simultánea*”, sobre todo en el caso de la etapa del jardín maternal, cuando se trata de niños de meses de edad:

“Infinidad de textos hablan del quiebre entre la formación en el hogar y lo que produce (la ruptura y el desequilibrio) la entrada a la institución. Esta es la concepción de una socialización sucesiva. Es la concepción tradicional en la que de alguna manera se filtra: ‘está en el jardín maternal, pero mejor estaría con la mamá...’ Si decimos ‘es mejor’, ‘es peor’, ‘es bueno’, ‘es malo’, estamos dentro del paradigma de la oposición, de la polaridad, de la comparación. El maternal es otra cosa. Ofrece a los chicos otro modelo de socialización. Socialización como proceso a través del cual un niño se inserta en la sociedad...” (Moreau de Linares, 1995, p.40)

Dicho *modelo de socialización simultánea*, según se argumenta, es diferente, y está relacionado con condicionantes sociales: “*...desde que nace, o desde los poquitos meses, el chiquito concurre sistemáticamente a una institución. Entonces, esto hace que sea de una naturaleza diferente: ni mejor ni peor. (...)Es preciso concebir que es un modelo alternativo. Son diferentes las necesidades, los cambios familiares, económicos y de la época*” (Moreau de Linares, 1995, p.41)

Otro autor que analiza los conceptos de “*educación*” y “*socialización*” es Quintana Cabanas, quien postula que : “*la educación es una función social, y la sociedad cuida de que se realice en su seno*

valiéndose de los órganos pertinentes, en este caso padres y maestros" (Quintana Cabanas, 1977, p.4)

Dicho autor considera la función de socialización incluida dentro de las funciones por las que la educación configura la sociedad. Por este medio la sociedad incorpora a sus nuevos miembros, perpetuando su existencia en el tiempo. A su vez agrega que la educación se ve promovida por factores sociales, como son: *el desarrollo del país, las disponibilidades económicas, el nivel cultural, la demanda social de educación y el interés político.*

Respecto al mencionado factor social, "nivel cultural", cabe señalar la argumentación del autor: *"El impulso dado a la educación -tanto en la esfera social como en el caso individual- es función no sólo de los recursos disponibles, sino también, y sobre todo, del aprecio que se profesa a la misma, de lo necesaria que se la considere y del nivel de aspiración social (o personal) que se tenga. Todo lo cual son actitudes condicionadas por el ambiente cultural de un país" (Quintana Cabanas, 1977, p.20)*

Quintana hace referencia también a las actitudes y valoraciones que los padres tienen respecto a la educación, las cuales se diferencian según las distintas clases sociales, tanto en la demanda de educación, en el nivel de aspiraciones, en la necesidad de cultura, como en la aspiración de calificación, lo que en definitiva terminaría por pesar en la desigualdad de oportunidades educacionales.

En particular realiza una referencia a la educación que se recibe en los primeros años, entendiendo que las raíces de muchos problemas educacionales se hallan en los años preescolares. Muchas diferencias constatadas en los niños según clases sociales se establecen durante la primera infancia, ya que allí se siembra la base de la desigualdad de oportunidades. El hecho de que la enseñanza preescolar no se estableciera para todos los niños de modo obligatorio y gratuito, ya constituiría una barrera de selección:

"Es decir, que esas diferencias que estamos constatando en los niños, según clases sociales se establecen durante la primera infancia. Es el momento, por consiguiente, en que se está echando la base de la desigualdad de oportunidades en cuanto que tiene un origen social. (...) Así, pues, a los tres años ya es demasiado tarde para igualar las oportunidades". (Quintana Cabanas, 1977, p.206-207).

Así también la educación preescolar representa el punto de partida de los mecanismos o prácticas institucionales en la vida del individuo, según se justifica Apple al referirse al "jardín de infancia":

"...ocupa un momento decisivo del proceso por el cual los estudiantes adquieren competencia en las reglas, normas, valores y disposiciones 'necesarios' para funcionar dentro de la vida institucional tal como existe ésta actualmente" (Apple, 1986, p.73)

Por su parte, la autora A.Mazzella de Bevilacqua elabora en 1984 un informe titulado "La educación preescolar", donde la misma es definida como: *"la educación que corresponde a los niños en el período que va desde el nacimiento hasta el comienzo de la escuela obligatoria" (Mazzella de Bevilacqua, 1984, p.12)*

Desde tal punto de vista, la educación en dicho período es considerada una influencia determinante en lo que a la formación de la personalidad y a las dimensiones sociales de la misma se refiere. En este contexto se deben tener en cuenta los factores socio-económico-culturales que puedan estar influyendo en el desarrollo de la misma, entendiendo que más que de una responsabilidad individual se trata de una responsabilidad de toda la comunidad. Es en este sentido, que la citada autora construye el concepto de "ambiente vital", como medio educativo, incluyendo todos los factores intelectuales, afectivos y físico materiales, que rodean al niño e influyen en su desarrollo.

Antecedentes empíricos

Realizando una revisión de las investigaciones existentes sobre esta temática, no se encuentra ninguna que enfoque el tema bajo el mismo problema de investigación, en especial desde una perspectiva sociológica.

Desde otros ámbitos, como ya fue mencionado, una investigación que se ha llevado a cabo, en relación con la temática, fue la efectuada a partir de la constitución de una Mesa de Trabajo, en 1992, integrada por: ANEP/CEP, ANEP/CODICEN, APAI (Asociación de Padres en Apoyo al Infante), FIPEI (Federación de Instituciones Populares de Educación Inicial), INAME, IMM, JDM, UNAP, MEC, Cooperación Técnica, y OPP/BID. Su objetivo fue la coordinación de actividades entre las instituciones públicas y privadas prestatarias o vinculadas a servicios de Educación Inicial. Se propuso como meta la realización de un censo de los centros de Montevideo, tanto públicos como privados, a corto plazo, y un relevamiento nacional, a mediano plazo.

Se consideró “*Centro de Educación Inicial*”, a aquel que atendiese niños de 0 a 6 años por un lapso mayor a las dos horas, tanto públicos y privados, formales o informales. Se analizaron: la cobertura global, la cobertura por barrios, las características edilicias y de funcionamiento de los establecimientos, la asistencia, el perfil de los padres, controles de salud, el personal, y el financiamiento del centro.

Los datos obtenidos posibilitaron la formulación de algunas afirmaciones parciales sobre la evolución de la educación inicial, al comprobar por ejemplo que en un primer momento la oferta de servicios públicos estuvo destinada a niños cuyas madres trabajaban en sectores industriales de baja calificación, pero posteriormente, debido a la percepción creciente de la importancia de la estimulación temprana, otros sectores, medios y medios-altos, comenzaron a hacer uso de dichos servicios. Se pudo comprobar que más tarde el sector público también comenzó a brindar asistencia a sectores carenciados, estableciendo centros en barrios en situación de riesgo social.

En lo referente al sector privado, se encontró una gran variedad de ofertas, según la disponibilidad económica de cada contexto. Según la capacidad de pago de las familias, serán las diferencias en servicios y actividades que ofrezca cada centro. Se señala que al ser limitada la respuesta oficial ante la demanda creciente de centros de educación inicial, se produce una continua multiplicación de los servicios privados.

La conclusión general que se extrajo del censo realizado enuncia que: “*A través del análisis de resultados del censo es posible afirmar que la oferta educativa en educación inicial favorece a los sectores medios y altos tanto en cobertura como en calidad, lo que aumenta, en lugar de disminuir, las diferencias (reproducción de la pobreza)*”. (UNICEF, 1994, p.25)

Cabe aquí mencionar también el análisis realizado por Rama y Filgueira, en 1991, titulado “*Los jóvenes del Uruguay. Esos desconocidos*”, en el cual se muestra la evolución de la educación inicial alrededor de los años 1970 a 1980, aproximadamente. Aquí se nombran factores de influencia como el salto de la ocupación femenina, o la conformación de una opinión que consideraba insuficiente una escolarización que se iniciaba en la primaria, por la cual resultaban ser los grupos de mayores ingresos los que recurrían más temprano y en mayor proporción a los servicios preescolares. También se hace referencia al incremento que se ha dado en los años de duración de la concurrencia al preescolar.

A su vez se enuncia: “ La oportunidad de una formación inicial, está fuertemente asociada a mayores ingresos del hogar y a mayor instrucción del jefe del mismo... Se puede apreciar que hay una cadena de exclusión social que se inicia con la no asistencia a la preescolar...” (Rama y Filgueira, 1991, pp. 33-34)

Dentro de los antecedentes de investigación, se encuentran algunos vinculados con la educación inicial, pero enfocados desde la perspectiva de género, como lo es el informe “Maternidad y trabajo asalariado. Las estrategias de cuidado infantil de las mujeres en Montevideo”, realizado por Karina Batthyány en el año 2002, en el cual se analiza la inserción de la mujer en el mercado de trabajo, y los cambios de orden cultural que esto conlleva, en lo que tiene que ver con la reasignación de las responsabilidades familiares y los cuidados infantiles, y las estrategias formales e informales a las que se recurren para cubrir el cuidado de los niños.

El problema de investigación y algunos planteamientos a modo de hipótesis de partida

Luego de haber realizado una recorrida por los antecedentes teóricos y empíricos existentes sobre el tema a investigar, es preciso volver a plantear el problema de investigación, demostrando su relevancia, ya que no se ha hallado investigación enfocada sobre la misma cuestión de análisis.

Por lo tanto, el problema formulado consiste en investigar cuáles son los principales modelos de educación inicial existentes hoy en Montevideo, delineando tipos teóricos que permitan su análisis a partir de la consideración de los diferentes significados que la educación inicial conlleva en los distintos contextos socioeconómicos, y para las diversas visiones de los actores implicados en este ámbito, es decir, tanto padres como maestros. En tal sentido se considera la función social que se percibe desempeña la educación inicial hoy, así como su valoración, objetivos y necesidades a las que apunta.

Se intentará averiguar qué función, rol, y objetivos se buscan cumplir cuando se opta por dicho recurso, con qué expectativas se acude a centros de educación inicial, y como son vistos éstos, considerando probable que los motivos que estén en juego al momento de las justificaciones se diferencien en los distintos modelos, y se vinculen con la diversidad de contextos socio-económicos y de roles de los entrevistados.

Para ello se tomará la edad de 3 años, y se realizarán preguntas retrospectivas, para cubrir la trayectoria educativa del niño hasta allí. La selección de dicha edad se fundamenta en que la misma constituye un punto de corte, al ser el momento a partir del cual se halla prevista la educación dentro de los objetivos oficiales de los programas.

En una primera aproximación especulativa a las diferentes argumentaciones que es probable hallar en los discursos, se pueden delinear algunas alternativas a modo de hipótesis.

Por un lado, y debido a las causas sociales y familiares expuestas puede darse la situación de que lo que se busque al recurrir a un centro de educación inicial no sea el desempeño de una función de carácter integral, ni el priorizar los fines propiamente “educativos”, sino que se vea como la mejor opción ante la necesidad de cubrir el cuidado del niño y como formar de estimular la socialización.

Por otra parte, y sobre todo haciendo referencia a los contextos críticos o con mayor porcentaje de necesidades básicas insatisfechas, el rol de la educación inicial puede constituir no sólo el comienzo de la educación del niño en edad temprana, sino oficiar de medio a través del cual esta población logre atender y cubrir carencias que no tiene posibilidad de saciar por otras vías, ya sea alimenticias o de salud, entre otras, priorizando la función integral del servicio. A su vez esta vía les brinda el acceso a la educación posterior, a la cual de otra forma luego no podrían incorporarse.

Sin embargo, si se tiene en cuenta la evolución de la valoración social de este nivel de educación, que se ha dado en los últimos tiempos, no considerándose ya como un “anexo” opcional de la educación primaria, sino cobrando importancia por sí mismo, al considerarse una fase de la niñez donde se construyen los cimientos para la formación de la persona y el ser social, un argumento de peso podría radicar, por tanto, en la importancia de la educación en sí misma en esta edad. Es decir, puede ocurrir que se le de relevancia a la educación inicial por considerarse valioso su contenido educativo, como fase irrecuperable en lo que al desarrollo intelectual y la estimulación se refiere.

A su vez, los significados y motivaciones pueden entremezclarse o superponerse de manera de no hallarse un modelo exclusivo en cada caso, sino una conjugación de los mismos.

Objetivos generales y específicos

-Objetivos generales:

Producir una aproximación a la educación inicial en Montevideo, a partir de la construcción de una tipología de los modelos educativos vigentes y de las necesidades sociales que satisfacen. Analizar significados, funciones y motivos atribuidos a la educación inicial por padres y maestros de los niños, correspondientes a distintos modelos, para así lograr generar hallazgos al respecto y diagnosticar qué grado de relevancia se le adjudica socialmente a este nivel educativo. Además se busca realizar una descripción de los diferentes tipos o formas de educación inicial que existen en este momento en Montevideo, para, a partir del conocimiento de dicha información poder formular y comprender las diferencias que se observen en las argumentaciones encontradas para cada tipo de discurso, en relación a cada tipología.

-Objetivos específicos:

específicamente se propone analizar las entrevistas realizadas a los distintos actores involucrados, padres y maestros de niños de 3 años de edad, para lograr profundizar en sus visiones y opiniones, en sus percepciones acerca de los “porqué” y “para qué” de este nivel educativo. A su vez se plantea el objetivo de generar información descriptiva acerca de las características generales de los centros educativos, por medio de entrevistas realizadas a informantes calificados correspondientes a distintos tipos de centros.

Especificación de las preguntas que busca responder la investigación

La presente investigación se propone definir y contrastar la existencia de determinados modelos de educación inicial, que responden a diferentes funciones a cubrir por los centros que atienden dicho nivel educativo. Los tres modelos propuestos, tal como se detallará en el siguiente apartado, pueden catalogarse como: pedagógico-psicológico, asistencialista y socializador-lúdico, respectivamente. Se busca, entonces, comprobar la existencia de tales construcciones tipológicas, así como establecer diferencialmente para cada uno de los modelos planteados: qué motivos respaldan la opinión de los actores correspondientes, qué se espera obtener de cada tipo de educación inicial, y qué causas sociales están detrás de la opción por uno u otro tipo de modelo de centro.

En tal sentido se analizarán cuáles son las situaciones que respaldan la toma de estas decisiones (un interés centrado en la socialización y educación temprana del niño; una necesidad del servicio por cuestiones laborales de los padres; una búsqueda de asistencia integral, sobre todo en sectores más desfavorecidos, por carencias en necesidades, por ejemplo, alimenticias), para lo cual se interrogará sobre cuestiones relativas a las ocupaciones, niveles socio-económicos y educativos de los padres, así como a la conformación familiar y características del hogar.

También importa averiguar cuáles entienden los maestros que son los objetivos principales de la educación inicial, así como qué percepción tienen éstos de los motivos por los que los padres envían a sus hijos a las instituciones.

Se pretende indagar acerca de las edades en que hacen su ingreso los niños a los centros iniciales, ya que interesa ver el porqué del progresivo fenómeno de acortamiento de edades de comienzo de la educación inicial.

Otra cuestión relevada para la construcción de tales modelos teóricos se relaciona con la cantidad de horas que los niños permanecen dentro de estos centros, pudiendo significar una variación en el papel que desempeñan los mismos, según se trate de un tiempo reducido o de varias horas en el día.

En cuanto a la información descriptiva, interesa saber a qué población está destinado cada tipo de centro, qué actividades u objetivos se privilegian en cada caso, qué servicios o asistencia se brinda, así como en qué forma éstos se financian.

Capítulo metodológico

Estrategia de investigación

Al momento de medir los conceptos planteados no nos valdremos de indicadores sino que definiremos las dimensiones que permitirán medir los conceptos:

“Las dimensiones de un concepto son los distintos aspectos en que puede ser considerado un concepto, representando así los ‘componentes’ del concepto. Dichas dimensiones son conceptualizaciones, pero más específicas que el concepto inicialmente formulado, derivadas analítica o empíricamente a partir del propio concepto, y deben ser tales que puedan ser mensurables”. (García Ferrando, 1992, p.234)

Tales dimensiones pueden definirse a grandes rasgos como:

- Ocupación de los padres de niños que asisten a educación inicial.
- Nivel socioeconómico y nivel educativo de los padres: situación económica y valoración y/o posicionamiento que puedan tener éstos respecto de la educación. (No obstante habría que tener

en cuenta en el caso de quienes no siguieron estudios, cuáles fueron las causas, ya que a pesar de no haber alcanzado un alto nivel educativo, pueden tener una valoración positiva de la educación y considerarla importante para sus hijos. Esta dimensión se relaciona por tanto con la siguiente.)

- Percepciones y expectativas respecto de la educación en el nivel inicial (por parte de padres y maestros)
- Motivos que argumentan los padres del porqué tomaron la decisión de enviar a sus hijos a educación inicial. (Puede no sólo tratarse de casos de trabajo, ni de valoración de la educación temprana, o de suplir carencias integrales como las ya mencionadas, sino que quizá los padres puedan argumentar el motivo de querer tener tiempo libre, por ejemplo)
- Objetivos que son considerados prioritarios en la educación inicial (consideraciones de padres y maestros).Cuál es la finalidad primordial hacia la que apunta dicha educación.
- Edades de comienzo de los niños y carga horaria que asisten.
- Características descriptivas de cada tipo de centro de educación inicial (referido a aspectos ya nombrados, como: población a la que está destinado, actividades, y demás)

A su vez cabe señalar aquí, que se sustentará el análisis de esta investigación en un recurso metodológico como es el de la *tipología constructiva*. Para esto se toma como referencia el concepto de *tipo construido*, entendiendo que un *tipo-construcción mental particular* se define como "*una selección, abstracción, combinación y (a veces) acentuación planeada e intencional de un conjunto de criterios con referentes empíricos que sirve de base para la comparación de casos empíricos*". (McKinney, 1968, p.14)

Considerando que el *tipo construido* "*es un sistema ideado con atributos (criterios, rasgos, elementos, aspectos, etc) no experimentados directamente en esta forma, pero útil como base para comparar y entender el mundo empírico*" (McKinney, 1968, p.23), se intentará delinear en esta investigación un modelo conceptual que refleje las distintas realidades de los tipos de Educación Inicial existentes, y que tal como enuncia el autor anteriormente citado, favorezca los fines *descriptivos, comparativos y predictivos*, propios del *tipo construido*.

La construcción teórica apoyada en la correspondiente aproximación empírica permitirá que el tipo, de acuerdo con su función de *identificar y simplificar*, sea útil al estudio de los modelos educativos planteados, considerando también que "*...la comparación de la construcción con los datos empíricos debería servir como una fuente provechosa de hipótesis más específicas, las cuales a su vez pueden ser examinadas en un nivel menos general por medio de una metodología más rigurosa*".(McKinney, 1968, p31)

El sistema teórico que se busca plantear se encuentra constituido por tres modelos de Educación Inicial: uno en el cual pesan más los fundamentos de tipo pedagógico-psicológicos, otro de corte asistencialista, y un tercero donde lo que prima son los factores de socialización y cuidado.

Los tres modelos de centro de educación inicial

De acuerdo a las fundamentaciones ya planteadas, y a la descripción del estado actual de la educación inicial en el Uruguay, resulta probable la identificación y caracterización de los mencionados tres modelos educativos diferenciales y coexistentes. Cada uno de ellos se sustenta en fundamentos diferentes, según las postulaciones de los actores involucrados en cada caso. Cada modelo, a su vez, puede decirse que responde a distintas realidades, y hasta a necesidades sociales diferentes. De ahí que cada uno de los tipos teóricos construidos se corresponda con clases o niveles sociales determinados. Los mismos se hallan segregados localmente y se identifican claramente.

Se podría denominar al primero **pedagógico-psicológico**, como aquel correspondiente a los sectores sociales altos y medio-altos, que se encuentra presente fundamentalmente en los grandes Colegios privados, donde se hallan resaltados los contenidos educativos y los fundamentos psicológicos fuertes, como pilares y objetivos que sustentan definen este nivel educativo.

También habría que incluir aquí a la educación inicial intraescuela pública, sin poder diferenciar en ese caso por contexto socioeconómico, sino atendiendo solamente al modelo de centro y de programa educativo, y por tanto considerándolo de peso psico-pedagógico, por priorizarse lo educativo propiamente dicho.

Un segundo modelo, con contenido **asistencialista**, estaría enfocado a clases sociales de bajos recursos, donde estaría presente el objetivo de la atención a necesidades básicas de la población objetivo, tanto alimenticias, como de higiene y atención a la salud. Este modelo corresponde a los centros que brindan atención integral, como ser los Centros CAIF, de acuerdo a la descripción ya realizada a comienzos de esta investigación. Se podría decir entonces que contendría un fundamento más asistencial, donde no pesaría tanto el refinamiento teórico educativo en sí mismo.

En el tercer modelo **socializador-lúdico**, el peso estaría colocado en los objetivos de socialización y cuidado del niño, priorizándose una función quizá de “guardería” propiamente dicha, donde prime lo lúdico, recreativo, y el intercambio con otros pares. Este modelo correspondería principalmente a sectores medios, dándose en aquellos jardines privados de pequeña dimensión y en las llamadas “guarderías”.

Con esta construcción de tipologías se pretende reflejar preliminarmente las realidades existentes en cuanto a los tipos de centros educativos de nivel inicial, de manera tal que el mismo sea un modelo teórico susceptible de interpretación empírica, a través del trabajo de campo realizado y de los posteriores hallazgos que de ello se puedan extraer.

Diseño de investigación

La investigación planteada presenta un diseño de tipo abierto, ya que el plan de investigación no está completamente especificado antes de comenzar el estudio, sino que se caracteriza por ser un *diseño emergente*: “...emerge al tiempo que se recogen los datos, se lleva a cabo el análisis preliminar, y pasa a describirse de modo más completo el contexto”. (Valles, 1997, p.76)

Este diseño se distingue entonces por presentar cierta flexibilidad en su definición, y en tal sentido vale citar el concepto de *decisiones de diseño*: “Diseñar significa, ante todo, tomar decisiones a lo largo de todo el proceso de investigación y sobre todas las fases o pasos que conlleva dicho proceso. Algunas de estas decisiones se tomarán al principio, mientras se va perfilando el problema a investigar y se delimitan los casos, el tiempo y el contexto del estudio. Otras irán surgiendo sobre la marcha”. (Valles, 1997, p.78)

Atada a tal señalización se encuentra la especificación del método de la investigación, en este caso de corte cualitativo. Este tipo de trabajos se basa en el estudio de un reducido número de casos, no buscando la generalización, sino el análisis de forma exhaustiva de un fenómeno o acontecimiento en especial, a través de un método discursivo.

Según argumenta Beltrán: “Creo que lleva toda la razón Ibáñez cuando plantea el problema de ‘la renuncia a la ilusión de transparencia del lenguaje y su consideración como objeto, y no sólo como instrumento, de la investigación social’: la negación al lenguaje de su condición de dado, su cuestionamiento, implica una ruptura epistemológica que constituye el método cualitativo....De esta

forma, el propio discurso se constituye en el objeto privilegiado de la investigación". (Beltrán, 1986, p.39)

En la presente investigación se analizan los discursos de los actores involucrados en la temática de la educación inicial, con el objetivo de ser comprendidos e interpretados, conformando así la base de análisis de la investigación. Se entiende por discurso: *"todo texto producido por alguien en situación de comunicación interpersonal...Para ser comprendidos, los discursos se interpretan y analizan, bien a partir de cualquier texto, bien mediante la producción de los propios discursos en situaciones de comunicación interpersonal más o menos controladas, como las que suponen las entrevistas abiertas o semidirectivas y las discusiones de grupo". (García Ferrando, 1992, p.171)*

La técnica utilizada en esta investigación es la entrevista en profundidad, de pauta semiestructurada, en la cual si bien existe un esquema fijo de cuestiones formuladas, las preguntas no se encuentran estandarizadas. Tampoco se ve excluida aquí la posibilidad de agregar alguna cuestión adicional que el investigador considere de utilidad para la investigación. En relación a este tipo de entrevistas Valles señala: *"...es guiada por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar, pero ni la redacción exacta, ni el orden de las preguntas está predeterminado." (Valles, 1997, p.179)*

Las entrevistas semiestructuradas realizadas pueden dividirse en dos partes, de acuerdo a los objetivos planteados en la investigación. Para el aspecto de análisis descriptivo de los distintos tipos de centros de educación inicial se entrevistan informantes calificados correspondientes a cada uno de los mencionados tipos de educación inicial: centros CAIF (Centros de Atención a la Infancia y a la Familia), Guarderías Municipales (Programa "Nuestros Niños", IMM), y Jardines "comerciales" (pertenecientes a los grandes institutos que abarcan también educación primaria y secundaria) y Jardines de Infantes, tanto privados como públicos (Ministerio de Educación y Cultura). Dichas entrevistas se realizan en primer lugar para poder determinar desde un comienzo la descripción completa del panorama existente.

Por otra parte, para relevar los significados atribuidos a la educación inicial se realizan entrevistas a padres y maestros de alumnos de tres años de edad de dos centros de educación inicial, correspondientes a dos de los tres diferentes tipos de centros hallados, seleccionados posteriormente a la realización de las entrevistas a informantes calificados, definiéndose dicha elección en función de la información recabada a partir de las entrevistas realizadas, siendo éstas "decisiones de diseño", propias de un diseño emergente.

El diseño prevé, en un comienzo, la realización de cuatro entrevistas a padres y cuatro entrevistas a maestros, aproximadamente, para cada centro educativo, modificable en cada caso según las circunstancias, si fuese necesario. Está prevista también la realización de un pretest de las pautas de entrevista para cada caso. Dichas pautas se encuentran incluidas en la sección de anexos del presente informe de investigación, así como también el texto completo correspondiente a la desgrabación de cada una de las entrevistas realizadas.

El universo de estudio está constituido por todos los padres y maestros de los alumnos de tres años de edad pertenecientes a dichos centros de educación inicial. La unidad de análisis es cada padre y cada maestro de dichos alumnos.

Trabajo de campo

En primer lugar se llevaron a cabo las entrevistas a informantes calificados, tal como habían sido diseñadas. Dichos informantes pertenecen a distintos ámbitos vinculados a la educación inicial, como son: el Ministerio de Educación y Cultura, en el cual se entrevistó a la Directora del Departamento de Educación Inicial, el Programa de Guarderías Municipales “Nuestros Niños”, dentro del cual se tuvo una entrevista con la Coordinadora Pedagógica del Programa, y el Plan CAIF, donde se entrevistó a la Directora del área Educación Inicial.

Las mismas fueron realizadas durante el mes de mayo del año 2003, en los locales de las respectivas instituciones, dentro del horario de trabajo de cada informante calificado, habiendo sido concertadas previamente por vía telefónica. A continuación se detallan las fechas en que fueron entrevistados, así como los datos de referencia de cada informante.

Informantes calificados:

- 13 de mayo- MEC, Directora del Departamento de Educación Inicial, Sonia Ferrarini.
- 16 de mayo- Plan CAIF, Directora del área Educación Inicial, Gilda Martínez.
- 30 de mayo- IMM, Coordinadora Pedagógica del Programa “Nuestros Niños”, Sara Minster.

Posteriormente se procedió a la realización simultánea de entrevistas en profundidad a padres y maestros de niños de tres años de edad, pertenecientes a dos centros de educación inicial. Las instituciones seleccionadas en función de los datos proporcionados por los informantes calificados entrevistados previamente fueron: un Centro del Plan CAIF, “Los Pitufos”, ubicado en la “Ciudad Vieja”, que abarca desde el nivel maternal hasta el nivel tres años, inclusive; y el “Colegio Santo Domingo”, el cual cuenta con un área especial a nivel maternal e inicial, separada del resto del colegio, lo cual queda evidenciado hasta por el hecho de tener una entrada independiente. La elección se enfocó adrede hacia dos tipos polares de centros, en base al sistema teórico construido.

Todas las entrevistas fueron efectuadas en las mencionadas instituciones, luego de una presentación formal ante las autoridades de las mismas, mediante una carta habilitante, siendo posible la coordinación con los maestros y los padres por intermedio de dichas autoridades. En el Centro CAIF fueron entrevistados cuatro maestros (dos en entrevistas individuales, y otros dos en entrevista múltiple), y cuatro padres de niños de tres años. En el Colegio “Santo Domingo”, se entrevistaron cinco maestros (tres en entrevista individual y dos en entrevista múltiple), y cuatro padres de niños de tres años.

Las entrevistas a los maestros se desarrollaron durante el horario de trabajo de los entrevistados, en el transcurso de los meses de mayo y junio, y en un caso en el mes de julio, del año 2003. En el primer caso fue aplicado el pretest de la pauta de entrevista; al resultar satisfactoria se tomó en cuenta como definitiva en el total de las entrevistas. La enumeración de las mismas se estructura de la siguiente forma:

Maestros:

- 23 de mayo- Pretest- La entrevistada fue la maestra Catherine, del Colegio “Santo Domingo”, del grupo de cuatro años del turno de la tarde. (Al contar solamente con dos maestras de grupos de tres años de edad, se decidió aplicar el pretest a una maestra de un grupo de cuatro años).
- 27 de mayo- Entrevista múltiple o grupal, realizada a los dos maestros coordinadores del Centro CAIF “Los pitufos”, Carolina y Javier. Ambos maestros, cuya tarea es la coordinación pedagógica de todo el Centro, se encontraban en la institución al momento de realizar la entrevista, y fueron los propios entrevistados quienes sugirieron responder en forma conjunta. Al haber respondido cada uno a la mayor parte de las cuestiones, y dado el universo disponible, la presente será contabilizada como dos entrevistas.

-30 de mayo- Entrevista a Educadora Inicial, Jimena, a cargo de grupo de tres años del Centro “Los pitufos”.

-2 de junio- Entrevista a maestra de grupo de tres años, del turno matutino, del Colegio “Santo Domingo”, Esther.

-11 de junio- Entrevista múltiple o grupal, realizada a dos maestras de grupos de dos años del Colegio “Santo Domingo”, Cristina y Esther. En este caso sucedió algo similar a lo anteriormente descrito, al manifestar ambas querer responder conjuntamente, “aprovechando que se encontraban allí”. También este caso, según fue consultado, valdrá por dos. Vale aclarar que, al haberse negado la posibilidad de entrevistar a la maestra de tres años del turno de la tarde, por ser demasiado “nueva”, el ofrecimiento fue el de entrevistar a maestras de grupos de dos años.

-16 de junio- Entrevista a Educadora Inicial, Laura, a cargo de grupo de tres años del Centro “Los pitufos”.

-28 de julio- Entrevista a Maestra Gabriela, a cargo de grupo de tres años del Colegio “Santo Domingo”. Esta entrevista se demoró en realizar por ser desde un principio negada, con diferentes excusas, por parte de las autoridades del Colegio, al tratarse de una maestra “nueva”, tanto en la profesión, como en la Institución. Finalmente, tras insistir tres veces, con distintos argumentos, se logró realizar.

Para el universo de los padres, las entrevistas se pudieron efectuar al interior de cada institución, al momento de la entrada o la salida del centro, es decir, al llevar o al ir a buscar a sus hijos al mismo. La actividad se desarrolló, simultáneamente a las entrevistas a maestros, durante los meses de mayo y junio, y en un caso en el mes de julio del año 2003. También en este universo la primer entrevista corresponde al pretest de la pauta, el cual se incluyó por haber resultado satisfactorio.

Las entrevistas realizadas a padres fueron las siguientes:

Padres:

-28 de mayo- Pretest- Se entrevistó a Alberto, padre de un niño de tres años, alumno del Colegio “Santo Domingo”.

-2 de junio- Entrevista a madre de un niño de tres años que concurre al Colegio “Santo Domingo”, Silvana.

-4 de junio- Entrevista a una funcionaria del Colegio, y madre de un niño de tres años que concurre al mismo, Ana Laura. En este caso, la entrevista fue realizada en del horario de trabajo de la entrevistada, dentro del Colegio.

-13 de junio- Se entrevistó a Andrea, madre de una niña de tres años que concurre a “Los pitufos”.

-25 de junio- Entrevista a Alejandra, funcionaria del Centro CAIF, y madre de un niño de tres años, alumno del mismo. Esta entrevista también se realizó dentro del horario de trabajo de la funcionaria.

-25 de junio- Entrevista realizada a Tania, madre de una niña de tres años que concurre al Centro CAIF “Los pitufos”.

-30 de junio- Se entrevistó a Alicia, madre de una niña de tres años, también alumna del Centro “Los pitufos”.

-24 de julio- Entrevista a Alejandra, madre de un niño del Colegio Santo Domingo. Se realizó la entrevista en el mes de julio, por no haberse podido concretar en una ocasión anterior, cuando a pesar de haber sido fijada con anticipación, el niño ese día finalmente faltó al Colegio.

Los hallazgos y su análisis

A partir de las dimensiones planteadas teóricamente y teniendo como base la información obtenida de la desgrabación de las entrevistas, han sido formulados códigos de análisis de las mismas. A través de estos, es posible comenzar a exponer los hallazgos encontrados acerca de los principales ejes temáticos abordados en relación a los tres modelos de educación inicial planteados en forma teórica.

La función de la educación inicial

La pregunta acerca de la función que se considera desempeña la educación inicial, fue formulada tanto a maestros como a padres, y para la mayor parte de los actores, en ambos tipos de centros sin grandes variaciones, la respuesta que se constató hizo referencia a la función educativa de la misma.

En el caso de los maestros entrevistados, en general, sin variar mayormente las respuestas por centro educativo, se observa una tendencia general a nombrar en primer lugar la función de carácter educativo, tal como se había previsto teóricamente que sucediese. Esto se relacionaría no sólo con la respuesta que seguramente consideran dar como la apropiada, dado el rol que éstos desempeñan, y lo que es esperable que por tanto argumenten, sino también por estar enmarcadas todas las entrevistas dentro del ámbito de la institución en la cual trabajan, como ya fue explicado.

Por ejemplo, según los maestros coordinadores del centro CAIF: *"Como que el eje es educativo. Claro, se enriquece mucho con los distintos aportes que hay. El fuerte es el trabajo diario". (M2, p.3)*

Así también lo señalan las educadoras a cargo de grupos del mismo centro: *"O sea, en la actividad rutinaria tratás de trabajar para encontrar una intencionalidad educativa que le de al niño un aprendizaje". (M3, p.2)*

Pero la misma tendencia se marca dentro del discurso de algunas maestras del colegio privado: *"Que la educación es fundamental, y empezarla cuanto antes". (M7, p.2)*

No obstante al profundizar en las preguntas, aparecen en las respuestas, además del elemento educativo, otros componentes, como son: la importancia de la socialización, de la formación de hábitos, y del juego. Aquí se empiezan a esbozar algunas diferencias entre los distintos modelos de centros, apareciendo en el caso del colegio privado el tema de la socialización y el relacionamiento con otros, además de la fundamentación educativa propiamente dicha:

"En esta edad lo más importante es que se socialicen, que puedan respetar al otro, empezar a., la parte de compartir, la parte de jugar, compartir el juego, la parte de socializarse. ... Y los hábitos. Se dan mucho los hábitos". (M7, p.1)

"Y esto está dentro de lo que es la socialización, que en dos años es muy importante... Empezar con la adquisición de hábitos es lo más importante". (M5, p.1)

Aquí se evidencia como el elemento de la socialización, planteado en la fundamentación teórica de la investigación, aparece en reiterados discursos, ocupando un papel relevante dentro de los fines que se buscan lograr a través de la educación inicial, tal como había sido previsto en el modelo teórico. Pero, como había sido diseñado también, se menciona secundariamente en el centro privado, y muy poco en el de contexto carenciado. Puede llegar a señalarse entonces, que en el tercer modelo de centro, enfocado a sectores sociales medios, *el socializador-lúdico*, sería donde el argumento de la socialización más habría de hallarse como componente signifiicante básico de la educación inicial, cuestión que habría que comprobar con un abordaje empírico futuro.

Puede decirse entonces, que si se procede a discriminar las respuestas por centro, se hallan diferencias entre las funciones explicitadas por los maestros en cada caso, que se relacionarían con los distintos contextos socioeconómicos en los que los mismos se enmarcan. En el contexto carenciado, el elemento de la socialización si bien en ocasiones puede aparecer, no se señala con el mismo énfasis que en el otro universo entrevistado. Mientras que sí se hace referencia en varios discursos de maestros del centro CAIF, a la función asistencial y a la atención a la alimentación de los niños, temática que en el colegio privado en ningún momento está presente.

En el Centro CAIF: *"Lo asistencial...la función principal es la asistencia. Que tengan su merienda, su almuerzo y su desayuno, porque los chiquilines, la mayoría, comen, lo que comen acá". (M6, p.2-3) "La alimentación es fundamental desde el punto de vista asistencial". (M3, p.2)*

Este elemento aparentemente sería clave en la diferenciación de modelos y motivos subyacentes en cada caso al rol desempeñado por cada centro y la educación inicial que el mismo imparte. En tal sentido podemos tomar la concepción de "motivos" postulada por Mills: *"...los motivos pueden ser considerados como vocabularios típicos con funciones determinables en situaciones sociales delimitadas.(...)...los motivos son los términos con los cuales se produce la interpretación de la conducta por los actores sociales". (Mills, 1973, p.345)*

Otro elemento que también aparece en los discursos y que constituye una clara diferencia entre ambos tipos de centro, es la exaltación de componentes morales y de valores, que en el caso del centro de tipo *asistencialista*, no aparecen explícitamente resaltados, quizá dándose por sobreentendida su inclusión, mientras que en el colegio privado se asocia con lo que es la formación religiosa y la educación en tales valores, resaltándose como un motivo y componente educativo de peso por sí mismo.

En tal sentido, los maestros del colegio privado expresan en relación a la función de la educación inicial:

"La socialización, y en sí, la educación, en hábitos, el amor al prójimo y el compartir". (M1, p.1)

"La formación de la persona, en general. Acá como colegio católico se le da mucho énfasis a los valores cristianos". (M4, p.1)

El elemento *asistencial* del centro carenciado había sido considerado teóricamente como una de las razones fundamentales que se buscara cubrir a la par de la función educativa de la educación inicial. En los citados discursos de los maestros del centro CAIF se comprueba la relevancia que se le adjudica al mismo, de parte de la institución.

Lo contrario sucede con el factor de la formación religiosa, aquí citado, el cual no había sido tenido en cuenta en el correspondiente modelo teórico diseñado. Respecto del mismo habría que ver si aparece en los discursos de las maestras como propia argumentación porque realmente lo consideran fundamental, por convicción propia, como componente de este nivel educativo, o si se trata de una opinión sujeta al contexto en el que trabajan en el momento, y al cambiar de contexto cambiaría su discurso.

Corresponde ahora analizar qué sucedió en relación a estas mismas temáticas con los discursos de los padres de los niños. En el caso de los padres en general, sin distinguir las respuestas en función del centro en cuestión, al interrogárseles acerca de la función desempeñada por la educación inicial, también se encuentra una tendencia a señalar la función educativa, en algunos casos acompañada de alguna otra, pero mencionándola prioritariamente al igual que en el caso de las respuestas de los maestros.

Así padres del colegio mencionaron:

"Yo creo que todo, pero pienso que el nivel educativo, más que nada". (P2, p.2)

"Las dos cosas, educativa y de cuidado". (P1, p.2)

En el centro CAIF también estuvo presente:

"Todo, que abarque todo: alimenticio, educativo, todo...". (P4, p.1)

Otros elementos que complementaron las respuestas fueron: que su hijo esté con otros niños, que se socialice, en algunos casos el aspecto asistencial, y la necesidad de cuidado del niño por causa del trabajo. (Es conveniente señalar que la mitad de los padres entrevistados tiene una ocupación en el momento, mientras que la otra mitad, según lo expone, se encuentra desocupada, salvo una madre que se define "ama de casa").

Si bien en algunos casos se manifestó de forma explícita esta última necesidad al momento de la interrogación acerca de la "función", en igual cantidad de casos dicho elemento surgió en el transcurrir del discurso en relación a expectativas y motivos del envío del niño al centro. En dichos casos, al cuestionarse concretamente acerca de "la función" adjudicada, en general estuvo presente el argumento de la función educativa, o se nombraron "los aprendizajes" o "que pueda aprender", en su defecto. En tal sentido puede hacerse referencia a la forma particular en que el entrevistado elabora los motivos, "adaptando" su respuesta, de cierta forma, según lo que cree se espera escuchar, a partir de una interrogación: *"El reconocimiento y la imputación de motivos son rasgos de las conversaciones que surgen en situaciones "interrogativas". (Mills, 1973, p.346)*

A esto se agrega el que un vocabulario de motivos se asocie con normas con las que dada la situación, se sobreentienden correctas por ambas partes de la entrevista. El que se verbalicen determinados motivos en determinada situación, sobreentendiéndose lo esperado para tal contexto: *"Los motivos no tienen valor aparte de las situaciones sociales delimitadas para las que son los vocabularios apropiados. Deben ser situados". (Mills, 1973, p.355)*

Tanto en uno como en otro tipo de centro el elemento del cuidado se mencionó, o estuvo presente de alguna manera en las respuestas de los padres:

"Claro, porque por ejemplo, no se da, no?, pero si ponele, los horarios nuestros no coincidieran, o uno de los dos no trabajara, creo que igual lo mandaríamos". (P3, p.2)

"Y bueno..., y yo trabajaba, y aparte estaba embarazada del bebé, y un poco para ayudarme..., y bueno, por el trabajo, y también porque me interesa, digo, que ella esté con otros niños". (P7, p.1)

Puede plantearse entonces, si en los discursos de los padres en general, en relación a la cuestión de la función de la educación inicial, no es posible diferenciar entre una suerte de nivel manifiesto y nivel latente en las respuestas, primando en aquél elementos relacionados con componentes educativos, al preguntarse concretamente sobre la función, mientras que en el otro nivel aparecen argumentos como el jugar o divertirse, el compartir, o la ya señalada búsqueda de cuidado del niño asociado a la razón del trabajo de los padres, elementos éstos que en su mayoría aparecen contenidos en las expectativas y motivos, pero presentes al fin en ambos tipos de centros:

"Y..., aparte de que los dos trabajamos, y tenemos que dejarlo en algún lado, esto que te decía, de que esté en contacto con otros niños, que comparta un espacio que sea propio, que pueda jugar, que pueda aprender a su vez, eso esencialmente". (P3, p.2)

"Y después yo quedé efectiva, cuando él empezó, y no me quedó otra que traerlo". (P5, p1)

Podría llegar a concluirse, entonces, que el elemento del cuidado es un factor que si bien puede aparecer en cualquiera de los tipos de centro existentes, quizá tenga más peso en los motivos y factores que estén presentes en el caso de un tercer modelo, *socializador-lúdico*, de los jardines privados independientes, destinados a sectores sociales medios, según se señaló teóricamente, modelo de centro si se quiere, intermedio entre los dos que han sido abordados de forma empírica, a

través de las entrevistas realizadas en el trabajo de campo. Se puede asociar entonces el elemento del cuidado del niño con las necesidades de los padres que responden a sus compromisos laborales, en mayor medida presentes en los casos de sectores sociales medios, quienes buscan que los horarios del centro educativo se adapten a los suyos, cubriendo en muchos casos más horario que la “jornada educativa básica” de cuatro horas, buscando en ocasiones el desempeño de una función de “guardería”.

Por otra parte, el elemento de la socialización era uno de los que se habían manejado a nivel teórico como relevante en las argumentaciones posibles de los padres de los niños, por lo cual se comprueba el presupuesto, ya que en general, no siempre en la respuesta correspondiente a la función que se busca desempeñe la educación inicial, pero si en los motivos o expectativas de los padres entrevistados aparece tal componente. Posiblemente, en los sectores medios concurrentes a los mencionados jardines privados pequeños, y tal como fue planteado teóricamente, el elemento socialización apareciese directamente en el discurso de los padres correspondiente a la función del centro, ya que en estos casos no se argumenta con tanto peso el componente *psicopedagógico* fuerte, por el cual se eligen muchas veces los grandes colegios privados, así como tampoco el factor asistencial, determinante para los sectores carenciados.

En todo caso, vale aclarar, se trataría de la “*socialización simultánea*”, que se manejó en la fundamentación teórica, por la cual el niño se socializa al mismo tiempo tanto en el entorno familiar como en una institución, al concurrir a esta última de forma sistemática en algunos casos desde sus primeros meses de vida. A su vez dicho modelo se enlaza también con el factor del vínculo con los pares: “*Este modelo de socialización propone relaciones entre pares de manera sistemática y continua. relaciones con otros niños, lo que da lugar a configuraciones de grupo tempranas*” (Moreau de Linares, 1995, p.41) Esto coincide con lo relevado empíricamente en el discurso de los padres.

A estos motivos argumentados por los padres se agregan, en dos casos, el interés en que el niño no esté todo el tiempo a cargo de otros mayores, tal como también había sido considerado teóricamente, cuando se manejó como probable la preferencia por una institución y no por familiares:

“*Que no esté todo el tiempo con mi madre tampoco*” (P3, p.2)

“*...me parece que en casa hay muchos mayores, y ella necesita estar con niños de su edad para adaptarse, compartir, y todo eso*”. (P4, p.1)

En este sentido, se considera que el argumento de no desear dejar al niño a cargo de otros mayores no se correlaciona directamente con el tipo de centro del que se trate, sino que es una característica general que también se corresponde con el tipo de centro *socializador-lúdico*, con más razón aún ya que en dichos centros, como ya se explicó lo que se busca es muchas veces cubrir una carga horaria de cuidado, además del componente educativo y de socialización.

En el mismo sentido puede agregarse aquí la mención en otros dos casos de la no contratación de personal para el cuidado del niño, ya sea por considerar mejor el envío del niño a un centro, en un discurso (caso del colegio privado), o por no tener posibilidades económicas de hacerlo, en otro (CAIF), lo que de todas formas reafirma la preferencia general hoy en día por una institución de educación inicial, tal como fue manejada en el modelo a nivel teórico.:

“*Cuando vos contratás a una persona para que te cuide el niño en la casa, tiene que estar o muy bien preparada, o tener posibilidad de que salga y llevarlo a algún lado, o a jugar a otro lado. En cambio estos son grupos, fijate, que desde los dos meses empiecen ya a hacer sus amigos, y empiecen a jugar con otros niños, les enseñen a compartir*”. (P1, p.1)

"Pero después me di cuenta que.. ella necesitaba estar con otros niños, que yo necesitaba también estar, un poco, viste, digo, de tiempo para mí, que después también, aparte, mi sueldo no da para pagarle a una persona". (P7, p.1-2)

Cabe señalar, por otra parte, que sólo dos madres, la anteriormente citada y otra, también correspondiente al centro *asistencialista* (P6), hicieron mención de la necesidad de tiempo para sí misma, la primera, o del descanso que significaba "poder sentarse y estar tranquila, hacer las cosas tranquilas", la segunda, argumentos que se habían planteado como hipotéticas respuestas desde la formulación teórica del proyecto, y que demuestran por tanto, empíricamente, sí existir, pero no ser motivos tan relevantes.

Percepción de carencias

Tanto maestros como padres fueron consultados respecto a funciones o elementos percibidos como carentes o en falta. Al interrogar a los maestros sobre funciones no cumplidas por el centro de educación inicial, las respuestas concuerdan en cuanto a que se atiende todo, no hay ninguna función que muestre carencias, y en algunos casos, tanto en el colegio como en el CAIF, se percibe que se hace hasta más de lo que debería hacerse:

Una maestra del colegio expresa: *"Estee..., no, porque básicamente lo que hacemos a veces es demasiado, con todas las actividades que tienen, no da para hacer más". (M1, p.1)* En este caso, lo que se expresa en cierta medida, es un exceso de actividades adicionales a lo que sería la educación "curricular" básica correspondiente al nivel.

Mientras que la maestra coordinadora del centro CAIF señala: *"No, yo creo que no, yo creo que al revés. Yo creo que se cumple más de lo que tendría que hacerse. Ya, llegado un momento, la hablábamos con la reunión de equipo, esto parece un comedor. ...yo creo que se cumple más de lo normal. En general, a mi me parece que cumple mucho más de lo que debería ser". (M6, p.3)*

En discursos como este último se deja entrever cómo, en ocasiones, la función *asistencial* de este centro pesa más de lo que debería, en los hechos del día a día, en comparación con el peso de la función educativa, prevista originalmente como la principal de la institución.

Aquí se pone claramente de manifiesto la comprobación de postulados planteados a nivel de los modelos teóricos en uno y otro caso. En el colegio privado se marca un peso, según señala el testimonio, hasta en exceso a los contenidos *psicopedagógicos y educativos*, mientras que en el centro CAIF el *asistencialismo* muchas veces sobrepasa con creces a los demás fundamentos y funciones. De esta manera se logra ver como a través de una pregunta por la negativa, se ponen claramente de manifiesto los verdaderos fundamentos que marcan la diferencia entre uno y otro modelo tipológico de centro educativo.

Siguiendo con el análisis de las carencias, en los casos en que sí se mencionan, son en referencia a los recursos con los que se cuenta, y esto se observa en las entrevistas del *centro asistencialista*, donde las condiciones socioeconómicas son más críticas comparadas con las del otro centro.

"Lo que les pedimos como colaboración son cosas para el centro,..., porque a veces a nosotros también se nos complica conseguirlas, porque cada vez está más complicado todo esto". (M2, p.3)

"Yo creo que sería necesario más gente para este grupo,.. estaría bueno contar con otros recursos como para poder trabajar,..pero no se puede". "Si existieran más centros no habrían 30 chiquilines en una clase..Entonces todo eso te lleva a que queden muchos gurises excluidos de la educación inicial, y de los que son atendidos, no lo puedas hacer en las óptimas condiciones en que lo deberías hacer; es todo como una cadena". (M3, p.2 y 6)

En algunos discursos se expresa la necesidad de mayores recursos para cubrir este tipo de programas, así como también de que se multipliquen los jardines denominados asistenciales, como planteaban algunos autores citados en el capítulo de fundamentación teórica del proyecto.

Si nos referimos al universo de los padres, al preguntarles acerca de carencias percibidas la mayoría dijo no encontrarlas, entendiendo que en general está todo cubierto, o que, de haberlas, son “detalles” y no grandes carencias:

“No, no, son detalles, son pequeños detalles, yo creo que carencias no tiene”. (P1, p.3)

No obstante, dos madres, una de cada centro, percibieron carencias en cuanto al sistema de alimentación. En el privado los problemas fueron referentes a la administración del comedor, a malentendidos, “cosas de rutina” (P3, p2).

En el CAIF, el reclamo tuvo que ver con el no cumplimiento del menú prefijado: “...el problema de INAME que no mandó las cosas, y no se cumple rígidamente. ... y si no se cumple ese menú, poner en cartelera un menú más real, no?” (P7, p.2)

Aquí también se pone en evidencia el peso menor que en un caso se le dan a temas que no sean propiamente educativos dentro del funcionamiento del centro de tipo *pedagógico-psicológico*, en contraste con la relevancia que tiene para los padres de los niños del centro *asistencialista* cualquier tema que afecte a un objetivo tan importante dentro de ese contexto, como puede ser el atender la alimentación, parte de la función prioritaria que claramente desempeña la institución.

En el mismo sentido, la última madre citada también señala que sería mejor la atención si los grupos fuesen más reducidos, pero reconoce la gran demanda existente, así como la falta de personal, y por tanto la necesidad de mayores recursos disponibles a tales efectos. Lo dicho reafirma la relevancia del señalado componente asistencialista de este tipo de centro.

Necesidades de niños y padres

En lo que tiene que ver con las necesidades que aparecen como cubiertas a través de la educación inicial, se interrogó al respecto tanto a padres como a maestros. A los primeros se les preguntó qué necesidades suyas como de su hijo ven cubiertas al enviar el niño al centro. A los segundos se les consultó sobre qué necesidades creen buscan cubrir los padres al enviar a los niños al centro de educación inicial.

Los padres manifestaron ver cubiertas todas las necesidades, tanto de ellos, como de los niños. Algunos padres, tanto de un centro como de otro, se extendieron más sobre sus propias necesidades en lo que se refiere al establecimiento de vínculos con los demás, utilizando al centro como un espacio a través del cual propiciar el relacionamiento con otros padres:

“Por lo pronto, necesidades del niño y necesidades mías también. Porque, bueno, yo de hecho estoy muy vinculada al .., va.., no sé si estoy muy vinculada al Colegio, pero bueno, trato de... meterme en todo. Y eso, a su vez, te va vinculando mucho más... Entonces así también te vinculás y te llena también”. (P2, p.2)

“Y...bueno, te arrimás más a otros padres, tenés más contacto, te hacés más amistad, vamo' a decirlo así”. (P6, p.1)

Este aspecto se suma ahora a los considerados teóricamente, al no haber sido manejado como un aspecto relevante a tener en cuenta cuando se elaboró el modelo teórico, y dado además que al estar presente en ambos tipos de centros, no constituiría un elemento diferenciador que aporte a la

contrastación de modelos típicos de educación inicial, entendiéndose como un factor común a los distintos tipos.

En los discursos de los padres pertenecientes al centro de tipo *asistencialista* aparecen las necesidades a nivel económico, alimenticio y de atención, tanto de los niños como de los mayores, las cuales a su vez fueron manejadas teóricamente en la tipología construida. Esto resalta claramente la función prioritaria desempeñada por tal modelo de centro:

"Necesidades... No, en general en el barrio hay muchas necesidades, y acá, bueno, al mandarlos 8 horas, ves que hay... Ponele, si no tenés algo en tu casa, sabés que está acá". (P4, p.1)

"Más la ayuda de INDA, más las otras ayudas, como que vas estirando lo poco que tenés... Esto es una ayuda bárbara, bárbara. Aparte te ayudan, si necesitás algo, te ayudan" (P6, p.2)

Dentro de las respuestas de los maestros al interrogárseles sobre qué necesidades creen buscar cubrir los padres a través de la concurrencia de sus hijos a los centros, se encuentran diferentes tendencias: aquellos que argumentan que lo que les interesa es la *educación*, otros que postulan la necesidad *asistencial*, y algunos argumentos que señalan el trabajo de los padres y la necesidad de *cuidado* por tal motivo.

Argumentos como el último, entre otros, son los que evidencian por separado las necesidades del niño y las de los padres, considerando que las mismas difieren entre sí. Esto se muestra tanto en discursos de maestros pertenecientes al colegio privado, en la primer cita, como al CAIF, en la segunda:

"Lo que el padre busca es que el niño esté entretenido un rato, y que no moleste en casa, durante ese rato. Ellos consideran en la mayoría, que ellos acá vienen a jugar, y no les interesa la parte didáctica, educacional. Ellos manifiestan.. que.. ellos no les importa que aprendan o no aprendan.(...) Y estos son niños que.. tienen un bagaje de conocimientos muy importante, y los padres eso no lo reconocen; son bebés todavía" (M1, P.1-2)

"No hay una razón pedagógica para que vos digas: es mejor que esté 8 horas un niño menor de dos años en un Centro, a que esté con la madre.. Entonces, desde esa óptica, es una solución, no?. Ahora, después de que existe la necesidad...entonces si es educativo, tendrá que educar... Ahí empiezan las necesidades del niño. Surge de una necesidad más de tipo "social", creo, de los padres.." (M2, p.4-5)

Según le relevado en este tipo de respuestas, sobre necesidades que los maestros creen buscar cubrir los padres, no se hallan preliminarmente diferencias los discursos que respondan a un modelo u otro de centro educativo inicial. Por lo cual se puede decir que hay variaciones pero no directamente correlacionadas con una tipología en especial. Pero al encontrarse el argumento del cuidado en todos los tipos de discursos, es probable que también se halle para un tercer modelo, *socializador-lúdico*, en el cual, al no estar tan marcados los objetivos pedagógicos, o los asistenciales, resulta factible que dicho tipo de motivo cobre mayor relevancia.

Por otra parte la necesidad de alimentación está presente en todos los discursos de maestros del centro CAIF, por lo cual se evidencia que es realmente una razón de peso, coincidiendo con lo previsto teóricamente para dicho tipo construido:

"..Y los padres en sí, como que a veces no es tanto..., es la impresión que da, es que no es tanto por lo educativo, sino por lo asistencial.." (M6, p.1)

Por su parte en los discursos de los maestros del centro perteneciente al modelo *pedagógico-psicológico*, el argumento de la necesidad educativa en casi ningún caso aparece como exclusivo, sino que está a la par con otros, señalando, por ejemplo, que: *"es un poco.. una mezcla.." (M3, p.4)*

Se menciona la razón *educativa* junto a la de que los padres tienen que trabajar; o que “*Hay de todo*”, dando cuenta de una multiplicidad de necesidades.

O según el decir de la maestra recién egresada correspondiente también al colegio: “.. y.. es más bien por trabajo. Pero creo que también es por escolarización. Las dos cosas sería. Ellos igual se preocupan mucho por el rendimiento de los niños. Son todos padres muy preocupados”. (M7, p.2)

Se puede inferir, que si bien casi siempre hay diversidad de necesidades y motivos presentes, el argumento educativo es aquél que parece “necesario” incluir siempre, aunque se deje entrever que existen otros motivos de peso. Esto quizá posiblemente tenga que ver con el rol de maestros que estos entrevistados desempeñan, y que como tal influye en que, aunque sea de cierta forma, demuestren tener más presentes los postulados *psicopedagógicos*. Aquí puede señalarse nuevamente un aporte desde la teorización que analiza el carácter social de los motivos: “*Institucionalmente, diferentes situaciones tienen distintos vocabularios de motivos apropiados a sus conductas respectivas*”. (Mills, 1973, p.347)

En este sentido las formulaciones teóricas que dicen: “*Consideraciones psicopedagógicas basadas en una correcta orientación y funcionamiento de los procesos evolutivos, madurativos y de desarrollo del niño amparados en los conocimientos empíricos que ponen de manifiesto la trascendencia del período 0-6 años en el futuro desarrollo de la persona, han conducido a una concepción plenamente educativa de la atención institucionalizada dirigida a los niños de menor edad*”. (Arriolabengoa, 1995, p.128)

En un caso una maestra entrevistada señala exclusivamente la *necesidad educativa* del niño: “*Pienso que la función educativa es importante, porque sino optarían por una guardería*”. (M4, p.3) Dicha argumentación reafirma empíricamente el modelo teórico construido, al subrayar la diferencia existente entre el modelo al cual pertenecen los grandes colegios, como el seleccionado, donde el peso está puesto en los contenidos *psicopedagógicos* y educativos de peso, y el modelo que abarca a los pequeños jardines y a las propiamente llamadas “guarderías”.

Valoración de la educación

Valoración de la educación general

Todos los entrevistados, tanto padres como maestros coincidieron en la importancia de la educación en general, a todos los niveles, y en ocasiones agregaron, tanto unos como otros, la percepción de que se está dando un proceso continuo de creciente relevancia de la misma, coincidentemente con lo que se había planteado teóricamente, sobre todo para el modelo tipológico *pedagógico-psicológico*, que resalta el contenido y fundamento propiamente educativo. Por ejemplo, una maestra del colegio afirma: “*Es cada vez más importante*”. (M4, p.4)

No obstante, la opinión de una maestra del mismo centro, más allá de la relevancia que le confiere, es que la educación en general presenta problemas de enfoque: “*..la educación en sí está muy mal encarada(..) es muy teórica, hay muy poca práctica*” (M1, p.2)

En lo que refiere al universo de los padres, la mayoría de los correspondientes al centro privado como estaba previsto, enuncian como fundamental el rol de la educación. Pero también aquellos pertenecientes al centro CAIF, destacan el papel de la educación, en sus concepciones y valoraciones, cuando se les pregunta en forma genérica, más allá de los motivos concretos que respaldan su decisión personal en cuanto al centro educativo inicial para sus hijos, sobre lo que ya ha sido preguntado más arriba en el desarrollo de la entrevista, según lo ya analizado.

"De la educación, creo que si vos no estudiás, tus recursos son muy pocos, y hoy, son ningunos. A mi me está pasando, digo, yo hice hasta tercero de liceo, pero digo, yo no tengo o un oficio o una profesión... Porque por ese motivo es que ahora yo no tengo trabajo." (P7, p.3)

"..creo que es necesario que tengan un educación. Si no tenés por lo menos sexto de escuela, lo básico, que ahora tenés que tener hasta sexto de liceo, bueno, tá, eso después lo ves, pero digo, por lo menos lo básico es la escuela, saber escribir y leer, lo básico." (P6, p.2)

Valoración de la educación inicial

Además de la valoración de la educación en general, se preguntó, en ambos universos de entrevistados, acerca de su *valoración* sobre la educación en el nivel inicial. Todos consideraron la educación inicial como muy favorable, argumentando ya sea, que constituye la base para la formación posterior, o que es una etapa sumamente importante para el aprendizaje y la incorporación de conocimientos desde pequeños.

Los maestros correspondientes al centro privado señalaron:

"La cantidad que los niños pueden aprender en esta etapa, lo importante que es para el futuro los primeros cinco, seis años de vida del niño, que todo eso ha sido productivo porque se ha valorizado la educación inicial.. "(M4,p.5)

"Está todo dentro de un proceso, o sea nada es aislado. O sea, esta etapa es importante, hay que vivirla.. como es, pero preparando para un futuro obviamente" (M5, p.4)

En este sentido se comprueba la creciente importancia que se le está adjudicando al nivel inicial de la educación, tal como había sido planteado en la fundamentación teórica de esta investigación, sobre todo en el marco institucional que representa el colegio privado perteneciente al modelo tipológico de fundamento *pedagógico-psicológico* fuerte, tal como se planteó teóricamente, y al cual pertenecen los testimonios de los maestros citados en este caso. Tal postura se alinea con la teoría que señala :

"Respecto a la valoración social de la Educación Infantil, es evidente que se ha avanzado mucho y se avanzará todavía más en ella"(Del "Manifiesto del Congreso de Infancia", Barcelona, 1995)

Una maestra entrevistada, del colegio privado, expuso su opinión en relación a la educación inicial, pero vinculada al rol que desempeña "supliendo" la acción de los padres, los cuales no les brindan a los hijos todo lo que deberían, según expone:

"Pienso que a partir de tres años la educación es muy importante... Porque los padres no tienen tiempo, no? Ese es el quid del asunto: el padre que está en la casa tiene otras cosas para hacer, los abuelos no cumplen el rol que deberían de cumplir, que tendría que ser de amor, y no de estar luchando con ellos, como si fueran padres, que no, ya pasó la etapa de ellos, no? (M1,p.3)

Los padres, por su parte, también coincidieron en la importancia de la educación inicial, y en sus argumentos expresaron razones similares a las expuestas por los maestros en cuanto a la importancia de que incorporen conocimientos desde pequeños, o de que se preparen para etapas posteriores. No obstante se marcaron diferencias entre ambos universos de padres, si consideramos por ejemplo un discurso de una madre perteneciente al centro CAIF:

"Entonces me parece muy importante que los padres manden a sus hijos.., por lo menos, si no es por necesidad, que los manden para que aprendan, no sé." (P4, p.2)

Y otros pertenecientes al colegio privado: *"Y para mí es importantísimo, porque un niño si no tiene educación desde chico, pobrecito, es como si le faltara algo". (P8, p.2)*

"...No sé si a partir de los dos años, pero a partir de los tres años tendría que ser obligatorio para todos, por las exigencias de la sociedad, ...que ya no son las mismas que antes. (...) Además, me parece que a partir de los tres años, tiene que ir a algún lado, sea público o privado. ...yo creo que se notaría la diferencia si lo dejara en casa y si no viniera acá." (P2, p.3)

En tal sentido se evidencia como el valor educativo en un caso aparece como secundario, de cierta forma, priorizándose la necesidad inmediata de lo *asistencial*, a diferencia del segundo contexto donde se reafirma la importancia que se le da a la *educación* en sí misma desde muy temprana edad.

Valoración por parte de los padres, según perciben los maestros...

Se interrogó a los maestros además de sobre su propia valoración, sobre cómo creen ellos que valoran la educación inicial los padres de sus alumnos. En tal sentido, se hallan dos tendencias de respuestas: aquellas que consideran que los padres no valoran la educación a nivel inicial, y que constituye sólo una solución, y aquella que sostiene la determinación por la necesidad *asistencial*. En la primera tendencia estarían incluidos, según los señalamientos de los maestros, por ejemplo aquellos padres que optan por un colegio privado de grandes dimensiones, pero que más allá del fin educativo, buscan solucionar sus problemas de horarios y ocupaciones laborales. Esto coincidiría, también, en los modelos teóricos planteados, con la tipología de jardines y guarderías privadas de pequeña dimensión, del tipo *socializador-lúdico*, en las cuales, según lo que se había explicado se buscaba atender el cuidado, sobre todo ante las ocupaciones laborales de los padres, así como estimular la socialización, y el juego con otros pares.

Aquí, nuevamente habría que cuestionarse sobre el argumento que exponen los padres sobre su preocupación, por encima de todo, y exclusivamente por el aspecto educativo del centro, cuando en realidad los maestros perciben otro tipo de motivos que juegan para los padres. Por ejemplo, una maestra del *colegio privado* argumenta: *"Es una solución que encuentran y punto. No, no, para nada es importante. (...) los padres pedían extensión horaria.. Pero desde bebés, los tiene, pasan esa licencia maternal, y ya los dejan todo el día. O sea que no les importa, porque verdaderamente hoy en día lo que más les interesa es lo económico. Pero los hijos, en sí, están tirados en la vida. Es lamentable, pero es así. (...) Y la mayoría de las veces los niños son insoportables, por eso mismo, porque les falta el afecto". (M1, p.3-4)*

En cuanto a las tendencias que señalan el peso del *asistencialismo*, una maestra del centro CAIF responde al preguntársele si cree que los padres valoran la educación inicial: *"Más o menos. Hay personas, como te decía, que sí. Pero yo creo que la mayoría es por el tema asistencial...Tenemos, obvio, algunos padres que son bien, que ya es por el tema educativo, que son los que llegan a la casa y los siguen estimulando." (M6, p.6)*

En esta primera postura se percibe, si se quiere, un tono de resentimiento por parte de los maestros hacia la postura de los padres, y es dable pensar si también no hacia su propia labor docente, por tener que estar ocupando ese lugar que deberían ocupar otros, y desempeñar funciones de *"cuidado"* más allá de las estrictamente educativas.

Pero por otra parte, algunos docentes de ambos centros rescatan que los padres sí valoran positivamente la educación en sí que se les brinda a sus hijos a esta edad como realmente importante:

"A esas cosas que tiene que ver con el normal desarrollo, y con etapas que todo niño pasa, y bueno tá, y que ellos lo valoran". (M2, p.8)

"Yo creo que más allá de.. dejar al niño por el tema del trabajo, tiene una..., o sea, consideran que es importante.. Yo creo que los padres ven un trabajo que se hace, que está valorado como positivo, no?" (M3, p.5)

"Como que les importa mucho el relacionamiento con los demás.. Pero también, algunos aprendizajes". (M7, p.2)

En cuanto a esta temática entonces, se encuentran ciertas posturas más tajantes, posicionadas en uno u otro extremo, y algunas más mediáticas, que consideran que hay al mismo tiempo, padres que valoran la educación inicial como algo realmente importante, pero que existen otros motivos e intereses que giran en torno a la misma.

Objetivos de la educación inicial

A partir de las percepciones encontradas, los objetivos de esta etapa podrían clasificarse en *curriculares*, en referencia a lo que son considerados los "aprendizajes", y *extracurriculares*, en lo que tiene que ver con la socialización, la independencia, el contacto con los otros, entre otras cosas. Tanto maestros como padres de ambos centros, mencionaron de una u otra forma en sus discursos estos tipos de objetivos a cumplir. Dentro de los objetivos *curriculares* o cognitivos se hallaron argumentos como:

"Bueno, primeramente, este.. me voy a la parte didáctica, pero pienso que.. tienen que saber dónde están parados". (M1, p.4)

Las opiniones relevadas a nivel empírico, sustentan postulados establecidos a nivel teórico que avalan el valor de los contenidos cognoscitivos de la educación inicial, como este: *"El nivel Inicial, entonces, materializa el inicio al derecho social a la educación y al carácter público del conocimiento: es en el jardín donde el conocimiento, desde la acción del docente, se convierte en un patrimonio colectivo, para que accedan todos a éste.(...) El jardín les brinda herramientas que promueven la apropiación del conocimiento, que no las encuentran de manera sistemática y elaboradas adecuadamente en otros espacios". (Rodríguez de Pastorino, 1995, p.66)*

Es en tal sentido que también se intentó visualizar la posición de los entrevistados en cuanto a la perspectiva que considera la educación inicial solamente como preparación para la escuela, o aquella que la ve como una etapa valorada en sí misma. Los discursos de algunos maestros de ambos centros reflejan:

"Y primero preparar al niño para lo que va a ser la escuela: no es lo mismo un niño que entra a primero sin haber ido nunca a la escuela, que un niño..." (M3, p.5)

"Mirá, fundamentalmente, en la educación inicial, hay cosas que son fundamentales, que empiezan en tres años, pero que tienen que estar realmente muy estimuladas cuando el niño empieza la escuela". (M4, p.6)

No obstante, una postura relevada en el centro CAIF, fue la de dos maestros que aclararon: *"Nosotros más bien no lo tomamos como que sea, bueno, "previo escuela"...no hay una visión de "prepararlos para" ". (M2, p.5)*

De cierta forma, aquí se marcaría una diferencia con el colegio, perteneciente al modelo de peso de los contenidos *pedagógicos-psicológicos*, donde se pone en juego el factor de continuidad de los niños en la institución hasta niveles liceales, lo cual lleva irremediablemente a determinada preparación implícita:

"...el área maternal digamos que es como el "semillero" del Colegio. Entonces, como que hay mucha atención dedicada al área inicial y al área maternal porque es el futuro del Colegio. Como que ya acá hay que sembrar mucho para después tener..." (M5, p.3)

Los padres, por su parte, no señalan el argumento de "preparación para" de forma tan marcada como los primeros maestros citados, sino que por ejemplo los del centro CAIF argumentan:

"Que aprendan lo primero.." (P6, p.2), o

"Y que aprendan algo, claro. No sé, los colores y esas cosas. Pero tampoco exigirles mucho porque es una guardería". (P4, p.2)

Aquí se vislumbra un poco un concepto de "guardería" subyacente en las opiniones de los padres de dicho centro, por lo cual se diluyen a veces un poco los límites entre un modelo teórico y otro; pero dado que en los motivos expuestos en general por los padres a lo largo de las entrevistas lo que más importa en este tipo de centro educativo resulta ser el componente *asistencial*, el cuidado figura pero es un elemento más central en el modelo intermedio, *lúdico-socializador*.

Padres del colegio privado, por su parte, ven la importancia de respetar la etapa inicial, pero teniendo siempre presente el fin educativo en su discurso:

"Yo creo que todo va por etapas, no podés abatatar al niño, porque ellos son una esponja. Y si aprenden muchas cosas seguidas después se olvidan de todo. Entonces es preferible que aprendan por etapas". (P8, p.2)

Dentro de la segunda categoría de objetivos de la educación inicial mencionada, se encuentran elementos como: el logro de independencia, la socialización, el poder jugar, el comunicarse, el estímulo del lenguaje, los hábitos, el aprendizaje de valores, del compartir. Todos estos elementos fueron resaltados como importantes coincidiendo con las formulaciones teóricas que ven estos elementos como pilares tradicionales de los objetivos de la educación inicial:

"Nuestro Nivel Inicial nació y sigue estando constituido por tres ámbitos involucrados en su contrato fundacional: la socialización, el juego y los hábitos." (Rodríguez de Pastorino, 1995, p.65)

En el mismo sentido una maestra del centro CAIF argumentó: *"Después la recreación es fundamental, que capaz que hay chiquilines que si no van a la escuela no tienen ese espacio de niño, donde poder jugar, donde poder socializarse con otros, que desde chiquitos lo necesitan." (M3, p.5)*

Dicho enunciado marca el contexto socioeconómico al cual se está refiriendo, viendo como necesidad fundamental de estos niños su espacio de socialización desde el centro educativo inicial, necesidad que quizá desde los objetivos institucionales, y desde los propios padres no siempre sea considerada prioritaria en ese contexto. No obstante debe destacarse que muchas veces el centro educativo constituye para esta población objetivo la puerta de entrada a ciertas redes formales, como la educación pública posterior, a las cuales de otra manera no podrían acceder.

Para los padres, por su parte, estas categorías están presentes en todos los discursos, más allá del tipo de centro de que se trate, y consideran en general muy relevante el que se independicen, compartan, y aprendan a estar con otros niños:

"Y eso para mí, tiene objetivos que son importantes, que hay personas que no lo ven tan así, y a los tres o cuatro años prefieren tener al niño en la casa. Digo, como objetivos: lograr la autonomía del niño..., en el aspecto social, en el aspecto lúdico, en los hábitos". (P3, p.3)

Una realidad percibida: "los niños de hoy"?

En el transcurso de las entrevistas, surge de los diferentes discursos, tanto de maestros como de padres, de ambos centros educativos, un tema no previsto, ni planteado teóricamente, y por tanto no preguntado. Se hace referencia de diferentes maneras a la percepción de una realidad actual, instalada en el imaginario social, que en más de un discurso se nombra como "los niños de hoy". Se deduce que a través de tal calificativo se quiere hacer referencia a las características que presentan los niños de comienzos de siglo XXI que pueden hacerlos diferenciarse de los niños de otras décadas o años anteriores. En tal sentido, se los percibe como más rápidos, con otra inteligencia y otras necesidades e intereses.

Una maestra del colegio privado afirma: " ...tenemos que darnos cuenta y manejar, estar muy formados, muy actualizados, para poder trabajar con estos niños de hoy, que los cambios son abismales. O sea, los niños de hoy..., ya no estamos hablando de los niños de hace 10 años, ya no son iguales a los niños del año pasado. Son niños para los cuales todo va muy rápido, que tienen una dificultad importante de pronto en..., incluso en... en el tema de los límites... ". (M4, p.4)

También según se argumenta esto está relacionado con el cambio en la constitución de las familias, así como con las edades de los padres, ya que las familias se construyen cada vez más tarde, y las parejas tienen otras prioridades económicas y profesionales, viéndose retrasada la llegada de los hijos. "Los papás son más como los abuelos de los niños,... los malcrian a veces como hace un abuelo." (M4, p.4)

Lo dicho coincide con algunos argumentos teóricos que también plantean este fenómeno: "Cada vez en mayor medida, nos hallamos frente a hijos únicos, niños que, cuando no frecuentan un servicio para la infancia, pasan generalmente su tiempo solos, con un adulto o delante del televisor. Sin embargo, también cada vez más se trata de hijos "programados", deseados, fruto de elecciones más concientes frente a los cuales la inversión emotiva y las expectativas aumentan considerablemente" (Orsola, 1995, p.104)

Este niño, característico de estos tiempos, según se argumenta, también se relaciona de forma diferente con la educación a nivel inicial, según perciben dos maestras: "Es un niño diferente, que tiene como otra vivencia.. Otra preparación, otra forma de pararse ante la vida, y ante una cantidad de situaciones, verdad? (M5, p.4)

También es percibido este fenómeno por los padres, quienes lo relacionan con los cambios en la sociedad, y lo exponen como relevante y determinante cuando se les interroga acerca de su valoración sobre la educación: "...las exigencias de la sociedad, que no son las mismas que..., que ya no son las mismas que antes. Los niños ahora..., lo que te decía, con cuatro años ya saben escribir su nombre, ya conocen letras, algunos hasta leen. Y entonces eso requiere una exigencia de la escuela.." (P2, p.3)

Los propios padres dicen ver en sus hijos más inteligencia y rapidez, hasta con tono de asombro al respecto, lo cual puede deberse a las expectativas incrementadas de las que hablaba la autora citada más arriba. Así una madre señala: "...es una luz. Yo digo..., capaz que no es una luz, pero a mi me parece. Porque ya está en la guardería y ya sabe todo, todo". (P4, p.2)

Pero algunos lo vinculan, de cierta manera, con la educación que reciben: "De repente, yo que sé, capaz que antes nosotros éramos... digo no nos enseñaban tanto, no teníamos tanta variedad, que ahora hay. El niño es más inteligente ahora, se acuerda de todo... Es sumamente.., que de repente nosotros no éramos así; yo por lo menos no me acuerdo de haber sido tan luz". (P8, p.2)

Por tanto, y en relación con este último punto, puede citarse la reflexión de una maestra sobre la vinculación del papel de la educación y las particularidades percibidas respecto de estos “niños de hoy”: *“...falta esa reflexión de los maestros, de todos los que están a cargo de la educación en general, de realmente ver cómo podemos trabajar con estos niños de hoy. Me parece que hay como un desfase ahí, entre las características que tienen los niños de hoy, y la formación que tenemos nosotros. Lo que pretendemos de ellos, y lo que ellos son capaces de dar, en este momento. (...) Entonces preocupa, porque va más allá de su etapa de maduración. Forma parte de la característica de los niños de este siglo”* (M4, p.4)

Proceso de la institución

Por último, cabe plantear una reflexión final, a partir de lo evidenciado en los discursos de los maestros, acerca de hacia dónde se está avanzando institucionalmente en cada centro investigado. Es decir: ¿qué tipo de proceso se está dando en uno y otro caso?

En el colegio, perteneciente al tipo de contenido prioritario *pedagógico-psicológico*, tomando en cuenta el discurso de una maestra, parecería estar transitando de un modelo que prioriza la función educativa, hacia otro que le adjudica cada vez un mayor espacio a “cuidar” a los niños, a mantenerlos cada vez más horas dentro de la institución a pedido de los padres:

“Cuando acá no había extensión horaria, los padres pedían extensión horaria, y a partir de este año se abrió de mañana. Y te puedo decir que la mitad de la clase se queda a extensión horaria. Así que se quedan después de las 12:00, hasta las 5, 6 o 7 de la tarde. Pero a partir de los 45 días, porque no es con 5 años, o con 4, o con 3. (...) Cada vez hay más niños en extensión horaria, cada vez hay más. Pero hoy puede ser que el padre te lo agradezca, pero los niños..., me entendés?” (M1, p.3-4)

Por tanto, si bien está presente el componente educativo como objetivo primario de la institución, la política adoptada por la misma, y alentada por los propios padres, demuestra estar dándole un lugar cada vez mayor a otros requerimientos y funciones.

Otra maestra del mismo centro también menciona, aunque quizá de forma más moderada, al ser nueva en el plantel de la institución, la cantidad de horas al día que permanecen los niños en el Colegio: *“...hacen horario completo, hacen desde la mañana, que los tienen en extensión horaria, después están ahora en la tarde, y después los dejan un rato más también en extensión horaria..., o sea que están todo el día”*. (M7, p.2)

Esto iría en contra a lo que teóricamente se plantea como la secuencia esperada a seguir por los centros de educación inicial, los cuales se estipula pasen, en general, de una etapa que atienda prioritariamente funciones de cuidado, a otra en la cual pese cada vez más el componente educativo. Según se señala a nivel internacional, en un congreso español sobre temas de Infancia: *“A una primera etapa en la que la institución asume las funciones demandadas, de carácter puramente social (período asistencial y de custodia de las guarderías infantiles), le sigue una segunda, de marcado carácter educativo, con una estructura y organización más próximas, aunque específicas, al modelo de los niveles de escolarización obligatoria (escuelas infantiles)”* (Belmonte Romero, 1995, p.79)

Por su parte, el otro centro abordado, el centro CAIF, el cual podría haberse considerado en un principio con objetivos, en gran medida, de *asistencia* y cuidados, dado el contexto socioeconómico en el cual se sitúa, y la extensión del horario que abarca (8 horas), transita un proceso que podría considerarse “contrario” al del otro centro, dirigiéndose progresivamente hacia un eje mayormente educativo. Según el argumento de los dos maestros coordinadores entrevistados, el Centro ha pasado “de ser “guardería” a Centro de Educación Inicial”: *“Pero se pasó más de una realidad de*

"cuidar" a los chiquilines, de venir y que jueguen, y planificar alguna cosa nada más, o las rutinas pero ni mucha cosa más, a hoy por hoy tener una planificación semanal, una planificación mensual y una planificación anual". (M2, p.6)

Según señalan, se trató de un proceso de años, desde que una vecina abrió una guardería *"para que los padres dejaran a los gurisitos, cuando iban a trabajar"*, pasando por la acción posterior de la Asociación Civil, hasta llegar a los sucesivos convenios. Concluyen los maestros entrevistados: *"Entonces todo ese proceso de cambio, que yo te decía, de "guardería" a "Centro de educación inicial", tiene muchísimo que ver con esto. Además de que tiene mucho que ver también, con el rol del maestro coordinador...que tiene tareas de supervisión y de orientación, que antes más bien era de planificación y coordinación, no más que eso"* (M2, p.8)

Otra postura teórica sobre el mismo tema plantea: *"El planteo de la institución depende de la concepción de las personas que están en ella sobre qué es lo que necesita un niño y cuáles son sus necesidades básicas. Si consideran como necesidades básicas solamente la alimentación y el cuidado físico, tendremos una institución netamente asistencial; si la institución se plantea como necesidades básicas la diversión, el entretenimiento y el juego, tendremos una institución donde predominará lo recreativo. ¿Qué necesita el niño? La respuesta a esta pregunta va a determinar la naturaleza de la institución. En este camino vemos el pasaje de lo asistencial a lo educativo". (Moreau de Linares, 1995, p.43)*

En cuanto a este último tema planteado, que además surge de forma emergente de los discursos, sin ser preguntado, podría cuestionarse si realmente en cada Centro se están dando estos procesos institucionales, que irían en sentidos opuestos, o si sólo es una percepción de los respectivos maestros.

Conclusiones

Dado el sistema de modelos teóricos planteados y la información relevada a nivel empírico con la que se han contrastado, puede concluirse en primer lugar, que la educación inicial desempeña una importante función de carácter educativo, como inicio del pasaje que cada individuo realizará a lo largo de su vida, por el sistema educativo, y por lo tanto, como su primer filtro. No obstante, la educación inicial, tal como se desprende de esta investigación, no sólo es apreciada como una etapa de preparación para los siguientes niveles, sino que es considerada como una etapa valiosa en sí misma, en general, por los sectores poblacionales considerados.

Se percibe entonces progresivamente la necesidad social creciente de contar con instituciones educativas destinadas a la primera infancia, que atiendan a la formación integral del niño, tanto en cuanto a contenidos estrictamente curriculares de enseñanza, como también así a la prestación de servicios de cuidado, según ha quedado evidenciado.

Esto, teniendo en cuenta, que tal como se refleja en los discursos de los entrevistados, si bien la relevancia y necesidad de educación desde la etapa inicial no es puesta en duda ni subestimada, a esta se suman otras necesidades propias de la época actual, que no deben desconocerse, y que hacen necesario que esta sociedad asuma el cuidado, cosa que aún no ha hecho totalmente. Hasta ahora no se le ha adjudicado a dichos cuidados el valor que poseen dentro de la práctica pedagógica, y por esto mismo aparecen como divorciados el fin exclusivamente educativo, de los objetivos de atención al cuidado, recreación y socialización del niño de edad temprana.

Los cambios socioeconómicos y culturales que se han seguido produciendo, tanto en el mercado de trabajo, como en las conformaciones familiares, entre otros ámbitos, no se han visto acompañados

de un reconocimiento tal de la sociedad proveyendo los elementos de apoyo necesarios para afrontarlos, a nivel de las instituciones educativas iniciales.

De aquí que se compruebe ese distanciamiento entre los modelos *pedagógico-psicológico*, *socializador-lúdico* y de cuidado, y *asistencialista*, ya que las distintas necesidades no se encuentran agrupadas en su atención por ningún modelo de centro educativo existente hoy por hoy. Esto remarca las ya existentes distancias entre los distintos sectores socioeconómicos, optando cada uno por aquel tipo de centro que responde a sus objetivos prioritarios, marcándose una brecha entre los distintos modelos tipológicos.

Al no existir una institución que responda integralmente a las necesidades contemporáneas, se verá profundizada la tendencia al resentimiento que expresan muchos maestros, por estar cubriendo el “*cuidado*” que consideran que los padres deberían cubrir, lo cual acarreará inevitablemente deficiencias en la atención a los propios niños. O la percepción de que muchas veces se busca más un “comedor” en los contextos *asistenciales*, según palabras de los propios maestros, en vez de dársele el lugar que debería ocupar a la primer etapa educativa del niño.

Debe, por otra parte, dejarse a un lado el latente prejuicio de “dejar al niño”, de “abandonarlo” en el jardín de infantes, considerando que mejor estaría en su hogar, y asumirse las necesidades y funciones a cubrir que plantea una nueva época. Así como la creciente importancia que se le reconoce al nivel educativo inicial, para cualquiera de los niveles sociales.

Corresponde aquí señalar también el fenómeno de acortamiento de las edades de comienzo de los niños en el nivel inicial, y ante esto la falta de centros públicos, de cobertura estatal, que atienda a la franja etaria menor a dos años de edad, la cual ni siquiera se encuentra incluida dentro de los programas públicos previstos.

Puede concluirse por último, que la tipología establecida teóricamente en cuanto a la diversidad de centros educativos iniciales existentes se comprueba empíricamente, respondiendo cada caso a distintos contextos socioeconómicos poblacionales (más allá del caso más abarcativo de la escuela pública donde el abanico poblacional es mucho más amplio), a diferentes necesidades y objetivos prioritarios, y a valoraciones atadas a dichas determinaciones que hace que la educación inicial en un caso u otro desempeñe un lugar, función o rol diferencial. Esto permitiría aseverar la existencia de distintos modelos de centros dentro de lo que es la sociedad montevideana de principios de siglo.

Puede señalarse, que la preocupación por el nivel educativo inicial es todavía incipiente, y son escasos los esfuerzos por lograr las mejoras necesarias para que el nivel se estructure de acuerdo a las necesidades existentes y asuma las funciones que se le están demandando, así como la cobertura de los sectores que aún no ha asumido. Cuestiones todas pendientes, al igual que una teorización más profunda y acabada desde la perspectiva social sobre el tema, análisis que hasta el momento no se halla profundamente abordado, y sobre lo cual se pretende comenzar a avanzar.

BIBLIOGRAFÍA:

- ANEP: "La educación uruguaya: situación y perspectivas(II)". Montevideo, 1999.
- ANEP-CEP-Inspección Nacional de Educación Inicial: "Programa de Educación Inicial". Montevideo, 1998.
- ANEP-UNICEF : en: "Reflexión y Práctica", año 5, n.12: "Estudio longitudinal de evaluación de impacto de la Educación Inicial en el Uruguay". Montevideo, 1999.
- Apple, M.W.: "Ideología y currículo". Akal, Madrid, 1986.
- Arriolabengoa, E.: "Educación Infantil y política municipal. El ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y la Educación Infantil" En: "Temas de Infancia. Educar de 0 a 6 años" Congreso de Infancia. Volumen II. Políticas y Acciones educativas. Associació de Mestres RosaSensat.. Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona, 1995.
- Batthyány, K.: "El trabajo de cuidados y las responsabilidades familiares en Uruguay: proyección de demandas". En: Aguirre, R.(Coord), Batthyány, K.(Coord.): "Trabajo, género y ciudadanía en los países del Cono Sur". Cinterfor, Montevideo, 2001.
- Batthyány, K. : "Maternidad y trabajo asalariado. Las estrategias de cuidado infantil de las mujeres en Montevideo". Serie de informes de investigación N° 30 Depto. De Sociología, Montevideo, 2002.
- Belmonte Romero, F.: "Educación infantil y política municipal. Ayuntamiento de Balazote". En: "Temas de Infancia. Educar de 0 a 6 años" Congreso de Infancia. Volumen II. Políticas y Acciones educativas. Associació de Mestres RosaSensat. Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona, 1995.
- Berger, P. y Luckmann, T. : "La construcción social de la realidad". Amorrortu, Buenos Aires.
- Beltrán, M.: "El diseño de la investigación social. Cinco vías de acceso a la realidad social". Ed. Alianza, Madrid, 1986.
- Compte y Riqué, E: "El Jardín de Infantes de Montevideo". El Siglo Ilustrado, Montevideo, 1907.
- Compte y Riqué, E.: "Estudio y Trabajo". Montevideo, 1933.
- Dirección General de Instrucción Primaria: "La instrucción pública primaria en la R.O.U."
- Durkheim, E.: "Educación y Sociología". Ed. Península, Barcelona, 1990.
- García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F.: "El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación". Ed. Alianza, Madrid, 1992.

- Hernández, M.: "Género y equidad en el nuevo modelo de seguridad social en Uruguay".
En: Aguirre, R.(Coord), Batthyány, K. (Coord.): "Trabajo, género y ciudadanía en los países del Cono Sur". Cinterfor, Montevideo, 2001.
- Lasida, J.: "Los cambios en las políticas sociales".En: Lasida, J. y Podestá, M.(coord.):
"Políticas de niñez y adolescencia. Aportes y estrategias para la acción".
Universidad Católica- Facultad de Ciencias Sociales- INAME, Montevideo, 2002.
- Lémez, R.: "Educación. Realidades y desafíos". FESUR, Montevideo, 1989.
- Mazzella de Bevilacqua, A.: "Temas de educación preescolar". OMEP, Comité Uruguayo, 1984.
- McKinney, J.: "Tipología constructiva y teoría social". Amorrortu editores, Buenos Aires, 1968.
- Midaglia, C.: "Alternativas de protección a la infancia carenciada. La peculiar convivencia de lo público y privado en el Uruguay". Clacso, Buenos Aires, 2000.
- Mills, W: "Poder, política, pueblo". Fondo de Cultura Económica. México, 1973.
- Moreau de Linares, L.: "El jardín maternal: una alternativa para la educación infantil".
En: "Educación inicial. Los contenidos en la enseñanza.
Aportes para el debate metodológico y el análisis institucional"
Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 1995.
- Piliposián, H.: "Proyecto piloto de trabajo con familias desde los Centros diurnos". En:
Lasida, J. y Podestá, M.(coord.):"Políticas de niñez y adolescencia.
Aportes y estrategias para la acción". Universidad Católica- Facultad de
Ciencias Sociales- INAME, Montevideo, 2002.
- Quintana Cabanas, J.M.: "Sociología de la educación. La enseñanza como sistema
social". Ed.Hispano Europea, Barcelona, 1977.
- Rama, G. y Filgueira, C.: "Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos". CEPAL,
Montevideo, 1991.
- Rinaldi, C.: "Conferencia inaugural: la infancia en una sociedad que cambia".
En: "Temas de Infancia. Educar de 0 a 6 años" Congreso de Infancia.
Volumen II. Políticas y Acciones educativas. Associació de Mestres
RosaSensat. Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona, 1995.
- Rodriguez de Artucio, E., Rampini de Preziosi, M., y otros: "El proceso educativo
uruguayo: dos enfoques". F.C.U., Montevideo , 1985.
- Rodriguez de Pastorino, E.: "El Nivel Inicial: un lugar para apropiarse del conocimiento"
En: "Educación Inicial. Los contenidos en la enseñanza.
Aportes para el debate metodológico y el análisis institucional"
Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 1995.
- San Martín de Duprat, H., Malajovich, A.: "Pedagogía del Nivel Inicial". Editorial Plus Ultra.
Buenos Aires, 1987.

- Solari, A. E.: "La educación preescolar, básica y media".En: "Políticas sociales en Uruguay. Educación y juventud". CEPAL - O.P.P.-P.N.U.D- I.N.L., Montevideo, 1989.
- UNICEF: "La educación inicial desde los protagonistas", 1994.
- Valles, M.: "Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional". Síntesis Sociología, 1997.
- Weber, M.: "Sobre la teoría de las ciencias sociales". Planeta Agostini. Barcelona, 1985