

POLITICAS PÚBLICAS PARA LA PRIMERA INFANCIA EN URUGUAY: LA EQUIDAD COMO PRINCIPIO

Autor/es: NÚÑEZ BARBOZA, Gabriela

Procedencia institucional: Facultad de Psicología, Universidad de la República

Dirección electrónica: nunezgb@gmail.com

Número de teléfono celular: (+598) 98629871

Eje temático: Los niños como sujeto de derecho: problemáticas que afectan a la infancia

Campo metodológico: Investigación

Palabras clave: educación inicial, desigualdades sociales, repetición

Resumen

“Se ha comprobado que los niños nacen con un nivel de competencia intelectual similar, y que sin embargo, este nivel se va distanciando debido al nivel socioeconómico al que pertenecen, a partir de los 18 meses de edad, con desventajas para los niños provenientes de los sectores más desfavorecidos” (Bralics, Edwards, y Lira, 1989).

¿Qué diferencias y similitudes existen en el funcionamiento de distintos CAIF y qué relación guarda esto con el rendimiento académico de sus alumnos? ¿De qué manera se relaciona la pertenencia a determinada clase social con la repetición escolar de los niños que fueron pre-escolarizados frente a aquellos que no? ¿Existen desigualdades de género vinculadas a la ausencia de una preescolarización temprana? Estas desigualdades, ¿inciden en la repetición escolar de niños y niñas desde el ingreso a la educación formal?

Con el objetivo de responder a estas interrogantes se estudiaron los resultados académicos de la cohorte de niños nacidos entre el 1° de mayo de 2004 y el 31 de abril de 2005, que cursaron primer año durante el 2010.

Fueron utilizadas fuentes de datos primarios y secundarios a los efectos de recabar información acerca de las trayectorias, escolaridad y clase social de los

alumnos, construyéndose indicadores para abordar el funcionamiento de los distintos CAIF.

Este trabajo pretende ser una aproximación hacia el abordaje de los programas de educación inicial destinados a niños en situación de pobreza en el Uruguay, y sus resultados en cuanto a la disminución de las desigualdades sociales en el ingreso a primaria.

1. Introducción

El tema de la presente investigación se centra en la transición familia- escuela; la educación inicial y la importancia de los programas orientados a niños en situación de pobreza. Interesa su relevancia a los efectos de considerarlos como herramientas que se utilizan desde el terreno de la educación para disminuir desde edades tempranas la reproducción de las desigualdades sociales.

El funcionamiento en nuestro país de los centros CAIF, sus diferentes modalidades de trabajo y organización, así como la posible vinculación de estos programas con el rendimiento académico de los niños que allí concurren, serán los ejes que guiarán el presente trabajo de investigación.

Durante los últimos años se han desarrollado diferentes estudios a nivel nacional e internacional que indagan acerca de la importancia de las intervenciones educativas desde edades tempranas (Mara, 2001; Young y Fujimoto, 2003; Berlinsky et al, 2008; GIEP, 2009). En este sentido, los objetivos de las políticas sociales hacia la primera infancia tienden a reducir el impacto de las inequidades que provienen del hogar de origen de los individuos. Se ha comprobado que los niños nacen con competencias intelectuales similares, y éste nivel se va distanciando a partir de los 18 meses de edad debido al nivel socioeconómico al que pertenecen. (Bralics, Edwards y Lira, 1989 & GIEP, 2006).

Diferentes estudios muestran que los programas de educación integrales para la

primera infancia destinados a niños en situación de vulnerabilidad, logran disminuir las desigualdades sociales que se reproducirían al ingresar al sistema escolar. Nores y Barnett (2010) encontraron que los programas orientados a brindar nutrición y educación tuvieron mayores efectos en el desarrollo cognitivo y en el éxito escolar que otros tipos de intervenciones tempranas, incluyendo las que sólo brindaban asistencia alimenticia.

Es por este motivo, y con el fin de atenuar la reproducción de las desigualdades sociales a partir del ingreso al sistema escolar, que se hace necesario asegurar a aquellos niños en situación de pobreza la atención y la educación necesarias para su desarrollo durante esta etapa, “la etapa de gran vulnerabilidad y oportunidad”. (Young, 2002:123).

En este sentido, el PLAN CAIF se caracteriza por ser una política destinada a la atención integral de niños y niñas en situación de vulnerabilidad, brindando servicios de atención psicomotriz, alimentación y educación para niños a partir de 12 meses y hasta los 3 años de edad. En el año 2012, un total de 334 centros en todo el país brindaba atención al 43% de la población escolarizada en nivel 3¹. Actualmente el número de centros asciende a 400. Esto justifica los objetivos generales de este trabajo, permitiendo observar la posible relación entre la exposición de los niños al PLAN y el posible impacto de la misma en sus resultados educativos medidos en términos de repetición de su primer año escolar. Asimismo se considera relevante observar cuáles son los rasgos comunes que caracterizan a los CAIF “exitosos”, es decir aquellos que obtienen mejores resultados educativos en sus alumnos. Esto con la finalidad de destacar cuáles son puntualmente aquellas cuestiones que podrían coadyuvar a una implementación más exitosa de la política en sí misma.

Las herramientas que sus alumnos reciban en cuanto al cuidado y a la educación que allí se brinda, así como el apoyo que se otorga a sus familias, dependerán no

¹ Figueroa- Núñez (2013) *Evolución de la educación inicial y primaria en los últimos 50 años*. “Informe sobre el estado de la educación en Uruguay: el Informe de la CIDE 50 años después.” Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/Figueroa%20y%20Nu%C3%B1ez.pdf>

solamente de la asignación de recursos hacia el centro, sino de las características de su funcionamiento, la organización y el trabajo al interior de cada uno de ellos.

Desde el terreno sociológico, este trabajo pretende ser un aporte al estado del arte en la materia, ya que si bien existen estudios sobre el impacto de la educación inicial en el desempeño de los escolares, poco se sabe específicamente sobre el impacto que tienen los centros CAIF en la escolarización a partir de primaria. Específicamente, en los resultados a la hora de promover o repetir su primer año escolar.

Se considera relevante un acercamiento a dicho impacto en una población que en su mayoría está compuesta por niños y sus familias quienes, de otra manera, presentarían dificultades en el acceso a la educación inicial antes de ingresar a la educación formal.²

A modo de contextualizar el tema en la realidad educativa actual, se considera relevante destacar que en 2013, la repetición escolar en primer año en Uruguay alcanzaba a uno de cada cinco alumnos pertenecientes a escuelas públicas de contexto socioeconómico y cultural desfavorable (21.1%). En el otro extremo en las escuelas de contexto muy favorable, repitieron menos de uno por cada diez (7,2%)³, lo cual muestra una marcada diferencia entre el alumnado de escuelas públicas pertenecientes a diferentes contextos.

En cuanto a este tema, las teorías asociadas al rendimiento académico de niños y niñas presentan puntos de vista divergentes. Desde la tradicional Teoría de la Reproducción, sosteniendo que las organizaciones educativas actuarían reproduciendo desigualdades sociales, hasta las teorías que ven en estas organizaciones la posibilidad de alcanzar resultados educativos similares en alumnos de diferentes clases sociales (Escuelas eficaces), muchas investigaciones han incursionado en el tema.

² El 50 % de los niños de tres años pertenecientes al quintil más pobre, se encontraba fuera del sistema educativo en el año 2012, según el mencionado informe.

³ Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014. INEEd.

En este caso, a través de la revisión de diferentes teorías y antecedentes nacionales (Mara, 2001; Filardo, Cabrera y Aguiar, 2010; Ravella, 1999; e internacionales (Young y Fujimoto, 2003; Berlinsky, Galiardi y Manacorda, 2008), así como de la construcción de indicadores de medición de calidad en centros de atención a la primera infancia, se intenta echar luz sobre el fenómeno de la repetición escolar vinculado a diferentes variables.

Los objetivos de esta investigación son los siguientes:

- Explicar la incidencia de haber concurrido a un centro CAIF entre los dos y tres años de edad, en los resultados escolares vinculados a la repetición.
- Comparar y describir el funcionamiento al interior de distintos centros CAIF y relacionar aspectos comunes de los mismos con los índices de repetición de los niños al ingresar a primer año.
- Explorar la posibilidad de que los centros CAIF sean un primer paso desde el terreno de la educación, hacia la disminución de las desigualdades sociales que presentan los niños de los sectores más desfavorecidos desde su temprana infancia.
- Observar la incidencia de la pertenencia a una determinada clase social en la repetición escolar.
- Observar la incidencia del género en la repetición, en el ingreso al nivel primario.

2. Referentes teóricos - conceptuales

La teoría de las Escuelas Eficaces relaciona el rendimiento académico de los alumnos con factores institucionales y pedagógicos que caracterizan al funcionamiento de los centros educativos.

Dentro del marco de la misma, tomaremos la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar coordinada por Javier Murillo como referente para obtener algunas definiciones y conceptos de utilidad para el presente trabajo.

Las desigualdades sociales, reproducidas por el sistema educativo según la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu, pueden, según la teoría de las Escuelas Eficaces, ser disminuidas mediante la acción educativa eficaz de una escuela. “La escuela hace la diferencia” en cuanto a que los alumnos provenientes de contextos desfavorables pueden lograr resultados académicos similares a los obtenidos por aquellos alumnos provenientes de contextos favorables, reduciendo así las diferencias educacionales existentes entre alumnos pertenecientes a distintos contextos sociales.

Categorías conceptuales

Clase social

Para delimitar este concepto se tomará la definición de Clase Social de Basil Bernstein.

La conceptualización de Clase Social en Bernstein se distingue de otras teorías de clase por realizar una distinción basada en el supuesto de que diferentes formas de relación social entre individuos pueden generar códigos lingüísticos diferentes. Trasladado al universo del niño, cada vez que el mismo entra en contacto de alguna forma con el lenguaje, está siendo reforzada en él la estructura social a la que pertenece. Bernstein distingue entre dos tipos de códigos lingüísticos: código restringido y código elaborado. El primero surge donde las formas de las relaciones sociales se basan en una gama de suposiciones comunes. Se enfatiza lo concreto por encima de lo abstracto, así como la sustancia en lugar de la elaboración de los procesos. En el código lingüístico restringido, la organización sintáctica es rígida, y la comunicación no necesita de la elaboración de significados verbales ni continuidad lógica en el desarrollo del discurso, ya que se dirige en mayor medida hacia canales de comunicación extra verbales. En el código lingüístico elaborado el lenguaje es un facilitador de los propósitos del hablante y requiere construcciones más complejas, por ello este código está orientado en mayor medida hacia el canal verbal. Crea la posibilidad de

transmisión de símbolos individuales, ya que está orientado hacia las personas, hacia la subjetividad del “yo”, sobre la subjetividad del “nosotros”. En este código, el hablante tiene la posibilidad de manejar una amplia variedad de alternativas sintácticas organizadas de manera flexible. (Bernstein: 1989; 150-154)

En relación a la repetición escolar, tema tratado en la presente investigación, Bernstein afirma que los códigos simbólicos y abstractos manejados en la escuela son adoptados con mayor facilidad por los niños que manejan el código lingüístico elaborado. “Cada niño es sensible al sistema de comunicación de la escuela, (...) la experiencia de la escuela para este niño es una experiencia de progreso simbólico y social, sin embargo cuando el niño no es sensible al sistema de comunicación de la escuela, la experiencia del niño es una experiencia de cambio simbólico y social.” (Bernstein: 1989; 150) Esto podría explicar en cierta forma las diferencias en el rendimiento académico entre los niños de clase obrera y clase media. Sobre todo de los niños no pre escolarizados. Al ingresar al sistema escolar, los niños de clase obrera estarían en desventaja frente al sistema escolar, debido al tipo de código lingüístico que manejan.

Por último utilizaremos el concepto de roles sociales críticos como categoría útil para el objeto de estudio de la presente investigación. A través de los mismos es transmitida la cultura y son aprehendidos en el entorno del individuo, cualquiera sea el grupo que lo rodea. Bernstein afirma que “Los niños que tienen acceso a diferentes sistemas de lenguaje o códigos, (...) pueden adoptar orientaciones sociales e intelectuales y procedimientos diferentes, a pesar de su potencial común”. (Bernstein: 1989; 151). Esta afirmación bernsteniana podría vincularse a la hipótesis planteada en la presente investigación, que afirma que los niños de Clase Obrera que concurren a CAIF, presentan índices de repetición inferiores a los de los niños que perteneciendo a la misma clase social, no fueron escolarizados en período CAIF.

Pre-escolarización

Diversos autores señalan la importancia de la pre-escolarización temprana y su interacción con la biología para el desarrollo del cerebro en los primeros años de vida (Berlinsky et al (2008), Engel (2011), Nores y Barnet (2010). Eming y Fujimoto afirman que la intervención temprana en los años preescolares puede reducir la brecha de desarrollo entre los niños pertenecientes a los sectores más pobres de la población y el resto de la población infantil.

Desde el campo de la neurobiología, estas investigaciones demuestran que las experiencias en la primera infancia moldean el desarrollo del cerebro así como las actitudes, capacidades y habilidades sociales de la vida de un individuo. La existencia de momentos específicos para la adquisición de diferentes tipos de conocimientos, así como el reconocimiento de los tres primeros años de vida marcan la pauta para el desarrollo de las habilidades y aptitudes para el resto de la vida. Estos autores señalan que el efecto del aprendizaje en la escuela depende fundamentalmente de la competencia social y emocional desarrollada en los primeros años de vida.

Desde el punto de vista de las Ciencias Sociales se menciona en el trabajo de los citados autores, que los programas orientados al desarrollo infantil temprano indican que los niños que participan en ellos presentan menores índices de repetición escolar. (Eming y Fujimoto: 2003)

Recursos

Para la definición teórica de Recursos, se utilizará el concepto que toma la Lista de Factores que constituye la base del Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar, descrito por Javier Murillo (2007). El mismo define los recursos como parte de las características del centro educativo, a saber: las instalaciones e infraestructura escolar (adecuación de las instalaciones y condiciones edilicias, así como el mantenimiento de las mismas) y los recursos didácticos y materiales disponibles.

Gestión

Según B. Blejmar (2005), “Gestionar es hacer que las cosas sucedan”. Según el autor, no existe un modelo único de gestión educativa para la construcción diaria de la misma. El pasaje de las ideas a los actos a través de la palabra es un aspecto del ejercicio de la gestión que logra la interacción entre alumnos, padres y docentes. Son estas ideas y la capacidad para implementarlas lo que hace la diferencia en la eficacia de las organizaciones.

Es necesaria la existencia de estructuras al interior del centro educativo que definan diferentes estratos de decisión y responsabilidad, así como son complementarias la participación y la efectividad. (Blejmar: 2005, 63)

Según J. Murillo, la gestión de un centro educativo, puede definirse según los siguientes factores:

- La capacidad técnica del director.
- El estilo participativo y pedagógico (participación e interés en las prácticas de aula).
- Experiencia en el cargo.
- Satisfacción de la comunidad (entendida como familias de alumnos, educadores y personal a cargo) con la dirección.

Estos serán los factores tenidos en cuenta para la presente investigación.

Clima escolar

Según Murillo, el clima escolar puede definirse según los siguientes factores:

La relación entre diferentes miembros de la comunidad escolar (maestros, padres, dirección) y la satisfacción con la escuela por parte de la comunidad escolar.

Misión del centro educativo

Según Murillo, la misión de un centro educativo puede definirse según los siguientes factores:

Existencia, conocimiento y consenso en los objetivos del centro educativo por parte de la comunidad.

Preocupación por la formación integral de los alumnos. Al tratarse de centros educativos para niños de cero a tres años de edad, se tomarán como indicadores de una formación integral, aquellos aspectos referidos a los cuidados en salud, enseñanza de prácticas de higiene y hábitos alimenticios, así como a los controles de asistencia e inasistencia al centro.

Escuela con una misión social.

Existencia de un debate pedagógico entre los docentes del centro. En el presente estudio este indicador se medirá a través de la existencia de instancias de discusión sobre los objetivos, dificultades y planificación pedagógica entre educadores, maestros referentes y/o coordinadores de cada centro.

Repetición escolar

Desde el punto de vista de Moreira y Tansini, diversos factores se asocian al rendimiento escolar de primer año. Estos factores son tanto inherentes al alumno, (como ser la asistencia a educación inicial y la edad de inicio del mismo, la estructura familiar y el nivel económico y cultural del hogar) como por otra parte su rendimiento también se ve afectado por variables institucionales, tales como el contexto en el que se encuentra el centro educativo, la organización al interior del mismo, el número de alumnos por maestro y la formación y experiencia del docente.

Es entonces la conjunción de diversos factores institucionales e individuales los que hacen al resultado académico de los alumnos al culminar el primer año escolar.

Desde el punto de vista de Filgueira, la repetición así como el abandono, serían un desvío del comportamiento estándar esperado de un alumno. “Lo importante es que este tipo de desvíos no es aleatorio. Por lo menos es indiscutiblemente sistemático cuando se considera el nivel económico del hogar de pertenencia del estudiante o su nivel sociocultural (por ejemplo, el nivel educativo de la madre) o cuando se observan las diferencias regionales, urbano-rurales o étnicas”. (Filgueira, 2006; 7)

Algunos efectos sociales negativos de la repetición escolar:

Inequidad. La repetición es vista por Filgueira como proceso reproductor de las desigualdades, ya que suprime la capacidad de neutralización de las diferencias sociales que potencialmente tendrían los sistemas educativos. (Filgueira: 2006)

Deserción o abandono escolar. La repetición logra afectar la autoestima del niño, y deposita en la familia y en él, responsabilidades que corresponden al docente y al sistema escolar, estigmatizándole y marginándole. (Íbid)

Equidad

La definición de equidad toma diferentes connotaciones según diversos autores. Algunas definiciones son similares, otras toman puntos de vista tan divergentes como lo son el rol de la Educación Escolar en la Teoría de la Reproducción y la Teoría de las Escuelas Eficaces.

Un ejemplo de esto lo son las siguientes concepciones del término equidad.

Según A. Marchesi, los sistemas educativos latinoamericanos tienden a reforzar y mantener la estratificación social, ya que las desigualdades escolares no se originan en el sistema educativo. Afirma que “La igualdad de resultados educativos para alumnos provenientes de diferentes clases sociales es algo utópico” (Marchesi: 2000,136).

El camino hacia la igualdad, opina este autor, se logra nivelando las diferencias sociales a través de una estratificación que impida la incidencia de las desigualdades sociales en el ámbito educativo. (Marchesi: 2000)

La definición de A. Bolívar, hace una distinción entre igualdad y equidad. Sostiene que mientras la igualdad de oportunidades se da a nivel formal, la equidad es sensible a las diferencias entre los individuos. Al trasladarlo a la educación, asegura que puede existir igualdad formal en el acceso a la educación, que al mismo tiempo sea equitativo. Esto se lograría compensando diferencias entre los seres humanos para garantizar a los sectores más vulnerables de la población, apoyo e igualdad de oportunidades. (Rojas: 2004)

Desde el punto de vista de Eming y Fujimoto, los estudios realizados por las Ciencias Sociales de las intervenciones para el desarrollo infantil temprano, muestran que la educación puede actuar como un factor de equidad, sólo si todos los niños pueden tener acceso a ella.

Trayectorias

Se aplicará la noción de trayectorias específicamente a las trayectorias educativas de los individuos. Con este cometido serán introducidas las nociones de evento y estado, provenientes del lenguaje demográfico. A continuación se presentan las correspondientes definiciones aplicadas a la presente investigación.

Estado: La definición de estado se presenta como un haz de roles o posiciones sociales de un individuo, sea en términos societales, contextuales o relacionales. (Fernández & Bonapelch: 2010) Para este estudio de casos, el interés estará centrado en los niños que posean el estado “escolarizado” y quienes no lo posean. El estudio también tiene como propósito analizar el tiempo en que el niño permaneció en ese estado, y si lo hizo de manera continua o discontinua.

Eventos: Es relevante también saber a qué edad o en qué momento de la vida del individuo se ha adquirido el estado; nos referimos al evento, que en este caso sería el evento “edad de la primer escolarización”. El evento tiene la capacidad de marcar un antes y un después en la vida de los individuos. Si el evento lograra generar un cambio de estado en la vida de los individuos, (por ejemplo pasar del

estado no escolarizado a escolarizado), entonces es catalogado como “evento de transición”. (Fernández & Bonapelch: 2010)

3. Aspectos metodológicos

Se trata de un estudio de casos descriptivo y explicativo con diseño mixto, es decir, cuenta con elementos cuantitativos y cualitativos. Posee como grupo de control a la totalidad de niños de primer año escolar (dentro de los mismos grupos de primer año desde donde seleccionamos la muestra), que no hayan concurrido nunca a un centro CAIF, independientemente de que hayan repetido primer año.

Se utilizaron técnicas cuantitativas para la construcción y análisis de la encuesta autoadministrada, así como para el análisis de algunas dimensiones donde se hizo necesaria la construcción de índices. El uso de técnicas cualitativas se hizo necesario para el análisis de las entrevistas y de las diferentes dimensiones que requerían un análisis de éste tipo, según lo requiriese el indicador utilizado.

Universo y unidades de selección

Niveles de análisis: Organizaciones e individuos.

Organizaciones.

Serán seleccionados diferentes centros educativos del departamento de Montevideo, a saber: centros CAIF y Escuelas Públicas.

Para la selección de la zona que concentra a los centros CAIF se realizó un mapeo de los 76 centros que se encontraban en el departamento de Montevideo hasta la fecha de la selección. Posteriormente se observó que existen dos zonas que tienen una notoria concentración de centros con respecto al resto de las zonas de Montevideo, que son las zonas de Casavalle y Ciudad Vieja. De estas dos zonas se eligió la zona de Ciudad Vieja por motivos de accesibilidad. Dentro de ella se encontraron cuatro centros. Para la selección de las Escuelas se eligieron aquellas que pertenecen al departamento de Montevideo por una cuestión de accesibilidad, ya que en este departamento es posible encontrar varias escuelas en una misma zona urbana que a su vez estén cercanas a varios CAIF. Se pretendía encontrar allí a los niños egresados de los CAIF cercanos, sin

desconocer que se trata de barrios con alta movilidad residencial, por lo que probablemente algunos niños que concurren a estos ya no viviesen en la zona. Fueron seleccionadas únicamente escuelas públicas porque es allí hacia donde concurren una amplia mayoría de los niños que concurren a este tipo de centros. Estas fueron seleccionadas de acuerdo al criterio de cercanía entre ellas y los centros CAIF de la zona. Fueron mapeadas las escuelas públicas de los barrios Ciudad Vieja, Barrio Sur y Centro, y de acuerdo con la distancia que las separa con cada centro CAIF, fueron elegidas.

Individuos

Para la selección de los grupos que fueron tomados para la muestra, se consideraron los siguientes aspectos según el número de grupos y de niños que los componían. A saber: si en una escuela existían tres grupos de 30 niños o más cada uno, serían seleccionados de manera aleatoria dos de esos tres grupos. Si la escuela tuviese hasta dos grupos de primer año, serían tomados en cuenta ambos.

En cuanto a los individuos, fue seleccionada a la cohorte de niños nacidos entre el día 1 de mayo de 2004 y el 31 de abril de 2005, que cursaron primer año escolar por primera vez en el año 2010, en las escuelas seleccionadas. Se tomaron en cuenta aquellos niños que, habiendo concurrido a algún centro CAIF repitieron o promovieron primer año. Aquellos niños que no hubiesen concurrido a ningún CAIF y que estén dentro de la cohorte serán incluidos en la muestra, en un grupo de control.

Se seleccionó el centro CAIF a través de la información brindada por la familia a través de la encuesta autoadministrada. Hacia aquellos centros de la zona desde donde provienen los niños de los grupos escolares, se dirigió la investigación.

Operacionalización de los conceptos principales

Los principales conceptos utilizados en la presente investigación fueron operacionalizados mediante distintas técnicas. Algunos indicadores requirieron la

utilización de técnicas cuantitativas y otros de técnicas cualitativas. En algunos casos se combinaron ambas técnicas para la medición de un mismo indicador.

En cuanto a la medición de clase social de las familias se utilizó el concepto desarrollado por Bernstein. Se consideró como ocupación del hogar, la actividad laboral del padre o madre que presentara la categoría ocupacional más alta según la clasificación CNUO-95. Para la operacionalización de este indicador se creó un formulario de preguntas que fue enviado a las familias bajo la modalidad de encuesta autoadministrada.

La medición del concepto pre-escolarización se realizó mediante el relevamiento de información sobre la trayectoria educativa del niño. Esta información se obtuvo mediante la modalidad de encuesta autoadministrada a las familias, específicamente a través de las preguntas referidas a la concurrencia de los niños a centros educativos entre 0 y 5 años de edad. También se obtuvo información acerca de la modalidad de asistencia con respecto al tipo de centro al que hubiese concurrido, y si culminó cada año lectivo o no. Luego del relevamiento de datos se construyó una tipología de trayectorias donde fueron clasificados los distintos tipos según edad de escolarización y continuidad o discontinuidad de la escolarización. Se construyeron 16 tipos de escolarización, que fueron resumidos en 8.

La dimensión recursos fue operacionalizada cuantitativa y cualitativamente. Para la operacionalización de los indicadores Instalaciones e Infraestructura y Recursos Didácticos, la información se obtuvo mediante la triangulación de las siguientes técnicas; entrevista, observación y memos de campo. La información relevada tuvo como finalidad la construcción de índices compuestos que permitieran la cuantificación de estos recursos.

El concepto Gestión contó con el relevamiento de datos a través de entrevistas a diferentes roles de los centros educativos (CAIF). Fueron tomados en cuenta la capacidad técnica del director, experiencia en el cargo y participación en la planificación o actividades de aula, este último indicador mediante entrevistas a

personas con diferentes roles en los centros educativos, así como a ex trabajadores de los mismos.

La operacionalización de Clima organizacional fue realizada con datos relevados basados en los indicadores propuestos por Murillo. La técnica utilizada fue la entrevista a diferentes roles de los distintos centros, así como a ex trabajadores de los mismos.

En cuanto al concepto misión del centro educativo, se realizó la triangulación de técnicas de entrevista, observación y memos de campo. Las entrevistas fueron realizadas a diferentes roles dentro de cada institución, así como a ex trabajadores de las mismas.

La repetición escolar fue operacionalizada mediante el análisis de datos cuantitativos relevados en el formulario de encuesta autoadministrada enviado a las familias. Se utilizaron las preguntas referentes acerca del año cursado en la actualidad por el niño, año cursado en el período anterior y si el niño repitió algún año de primaria. Así también fueron utilizados los documentos presentados por las Directoras de las respectivas Escuelas Públicas.

Posibles sesgos de la investigación

Uno de los sesgos implicados con respecto a las organizaciones está presente en la naturaleza misma de la investigación. Al tratarse de un estudio retrospectivo, las entrevistas apelan a la memoria de los entrevistados. En los casos en que la memoria no permite recordar sobre lo interrogado, las respuestas podrían estar sesgadas hacia lo socialmente deseable. Por esta razón se triangulan con las diferentes técnicas de observación y memos de campo obtenidos.

Con respecto a la selección de casos, uno de los posibles sesgos está implicado en el hecho de que los niños que concurrieron a los cinco CAIF estudiados fueron seleccionados desde las diferentes escuelas. No desde los diferentes CAIF. Por este motivo, algunos de los cinco centros seleccionados cuentan con pocos niños con respecto a otros. Esto se debe a que una gran parte de sus ex alumnos

concurrer a otras escuelas. Este es uno de los elementos que se tuvieron en cuenta a la hora de evitar hacer afirmaciones sobre causalidad, entre sus niveles de repetición, y las diferentes dimensiones analizadas.

Sobre la validez y confiabilidad de los datos producidos

En cuanto a la validez interna de la investigación, algunos de los sesgos que podrían afectarla son los llamados “historia” y “maduración”, debido a que el período de tiempo que transcurre entre la concurrencia de los alumnos a un centro CAIF y la promoción o repetición de su primer año escolar, es de aproximadamente dos años. Durante este período los niños cursan cuatro y cinco años de educación inicial obligatoria, más un año entero de escuela primaria. Estos acontecimientos no son de menor importancia en dichas etapas de la vida de un niño, si bien no serán tomados en cuenta para la presente investigación.

Dada la naturaleza de la misma (se trata de un estudio de caso), no es posible inferir relaciones de causalidad generalizadas al resto de la población. Las conclusiones alcanzadas en los siguientes capítulos son válidas siempre y cuando remitan a la población en estudio, y sean tomadas en cuenta las limitaciones inherentes a los posibles sesgos de la investigación.

Fueron utilizadas como fuentes para la triangulación de datos:

- Registros de la escuela donde constan las evaluaciones del alumno.
- Registros de asistencia (si los hubiere) del CAIF al que concurrió el niño.
- Entrevista al director del CAIF que estuvo a su cargo entre el año 2006 y 2007.
- Entrevista a maestros y personal no docente que trabajó en el centro durante ese período.
- Documentación referente a los proyectos institucionales desarrollados por el centro.

- Documentación (si la hubiere) referente a las evaluaciones del centro sobre sí mismo, y sobre las actividades desarrolladas para la mejora de la gestión.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

El problema central de la presente investigación alude a la importancia de los programas en educación inicial orientados a niños en situación de pobreza, a la hora de evaluar su rendimiento académico en primer año. ¿Son pertinentes estos programas como herramientas útiles para disminuir desde edades tempranas la reproducción de las desigualdades sociales?

La hipótesis general planteada en este estudio sostiene que existen factores comunes al funcionamiento de los distintos CAIF, que podrían estar disminuyendo los niveles de repetición escolar de sus alumnos. Se encontró que la repetición escolar de primer año de los niños que concurrieron a algún CAIF es inferior a la repetición de los niños no escolarizados. Cuando se analizaron específicamente los niveles de repetición de los cinco centros seleccionados para la muestra, se halló que en general poseían porcentajes de repetición muy inferiores al resto de la población que asistió a otros CAIF. A la luz de estos resultados, se analizaron las distintas dimensiones que componen a estas organizaciones, hallándose que tienen en común los siguientes factores:

- Trayectorias institucionales de entre 10 y 20 años de experiencia en educación inicial
- Centros con una misión social.
- Centros con una misión como organización: preocupación por una educación integral de calidad reflejada en diversos aspectos relativos a la formación del niño.
- Atención y educación en salud del niño y la familia.

- Enseñanza de prácticas de higiene y alimentación que fomentan la autonomía del niño.
- Altos índices de recursos didácticos y atención a la diversidad cultural.
- Alta participación y vínculo con las familias.
- Amplias redes sociales y vínculos de inserción en el barrio o comunidad.

En cuanto a los últimos puntos, el documento elaborado por Figueroa-Núñez (2013) mostró diferencias en la repetición de primer año entre las escuelas rurales y urbanas. En Uruguay, las escuelas rurales presentan porcentajes de repetición escolar muy por debajo de las urbanas. En escuelas de nivel socioeconómico perteneciente al quintil uno, uno de cada cinco alumnos en urbanas (20%) repitió primer año en, mientras que en las rurales menos de uno de cada diez (8%), siendo que en el quintil cinco ambas se equiparan en 8%.

La razón por la cual se presentan los datos referidos es que al interrogar a diferentes grupos de maestros rurales de todo el país sobre este punto⁴, ellos señalan como uno de los posibles factores responsables de la baja repetición en sus escuelas, una alta participación y colaboración de las familias y comunidad rural toda, así como el vínculo entre éstas y el centro educativo. Este aspecto es también una de las características comunes a los cinco CAIF seleccionados, característica que comparten con dichas escuelas. En ambos casos, los centros educativos presentan porcentajes de repetición comparativamente inferiores.

En este caso, se podría afirmar que la hipótesis que relaciona un clima organizacional guiado hacia la cooperación y satisfacción de toda la comunidad educativa con menores índices de repetición, se cumple.

Las hipótesis y preguntas referidas a la relación entre clase social y rendimiento académico estaban orientadas a relacionar la pertenencia a clase obrera con mayores índices de repetición escolar, sobre todo en la población que no asistió a CAIF. Estas hipótesis se cumplieron y las interrogantes fueron contestadas. Los

4

Fueron interrogados durante instancias de trabajo grupal, aproximadamente 90 maestros de los diferentes departamentos del país en instancias de formación docente impartidas en el Centro Agustín Ferreiro, perteneciente al Departamento de Educación Rural (ANEP-CEIP).

niños de clase obrera repitieron el doble que los de clase media, reafirmando la hipótesis que plantea la situación de desventaja estructural que padecen los niños desde edades muy tempranas, y se refleja en términos de desigualdad educativa. En este sentido, el documento elaborado por Verónica Filardo en el marco de la segunda Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (2010)⁵, mostró que esta desventaja estructural permanece a lo largo de toda la trayectoria educativa del individuo, truncando o rezagando la culminación de ciclos especialmente de la población perteneciente a los quintiles de ingreso más bajos, mediante la repetición o abandono temprano del sistema educativo.

Se encontró también que uno de cada cuatro niños (22.2%) no preescolarizados pertenecientes a la clase obrera repitió primer año. Un porcentaje levemente inferior se dio para el caso de los niños de clase obrera que concurren a CAIF. Sin embargo, las diferencias mayores se dieron en la clase media, donde no se hallaron casos de repetición en la población que asistió a CAIF, mientras que la clase media no escolarizada presenta un porcentaje de repetición del 40%. Esto podría significar a grandes rasgos, que para la población estudiada el mayor impacto de clase se da entre la clase media de aquellos niños no escolarizados frente a las clases medias de los niños pre-escolarizados en CAIF u otros CEI.

Analizando la repetición escolar desde el punto de vista de las trayectorias educativas, puede observarse que los niños no escolarizados, escolarizados tardíamente o con escolarizaciones interrumpidas, poseen niveles de repetición mayores a los del resto de la población. Estos hallazgos responden a la interrogante acerca de si los niños pre-escolarizados en CAIF presentan índices de repetición inferiores a quienes no lo fueron. De acuerdo con los antecedentes a nivel nacional e internacional se confirma entonces la hipótesis que vincula una preescolarización temprana con menores índices de repetición al ingreso a primaria.

⁵

http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9800/1/enaj_segundo_informe_cap4_parte1.pdf

El hecho de haber tenido la posibilidad de ser pre-escolarizados entre los dos y tres años de edad, se presenta como una ventaja comparativa frente a aquellos niños que no lo fueron.

El género y su relación con la repetición. Los hallazgos coinciden con la bibliografía al respecto, que afirma que la repetición de los varones dobla en número a la de las niñas. Los varones de ambas clases sociales repitieron manera similar, mientras que la repetición femenina afecta mayoritariamente a las niñas de clase obrera.

Si se analiza esta relación a la luz de las trayectorias educativas encontramos que las desigualdades de género están presentes desde edades muy tempranas. Los niños y niñas que concurren a CEI privados o públicos repitieron de manera similar. Los niños y niñas que concurren a CAIF, repitieron bajo la misma tendencia que la población escolar (en una relación de dos a uno). Sin embargo, en los niños y niñas no escolarizados es donde las desigualdades se reproducen notoriamente. Todos los varones (100%) no escolarizados en período CAIF, repitieron su primer año escolar. Ninguna niña lo hizo. Esto podría estar demostrando que la reproducción de los roles generadores de las desigualdades de género provenientes del hogar de origen, disminuyen notoriamente con una preescolarización temprana. Siendo notoria la existencia de una brecha de género pronunciada en aquellos niños que permanecen fuera del sistema educativo hasta los tres años de edad.

Se destaca el hecho de que, entre los distintos tipos de centro, las niñas que menos repiten primer año, son aquellas que concurren a CAIF.

En cuanto a recursos didácticos, la bibliografía al respecto sostiene una relación positiva entre la existencia y utilización frecuente de recursos didácticos al interior de un centro educativo con el desempeño académico de sus alumnos, hipótesis que se cumpliría para este caso.

Por tratarse de la primera infancia -con todo lo que ello implica en términos de socialización- y de una mayoría de centros con población étnica heterogénea, se

consideró relevante incluir la subdimensión “Atención a la diversidad cultural”, que estuvo presente en todos los centros mediante distintas expresiones (desfiles, disfraces, juguetes, libros, respeto cultural en la alimentación del niño). Este aspecto se considera imprescindible para la formación en valores, el respeto por la diversidad, la tolerancia y la aceptación del otro como igual desde edades tempranas, incluso antes del ingreso a la educación formal. Los resultados parecen ser alentadores para estos CAIF.

El presente trabajo intentó ser una aproximación hacia la pertinencia de los programas de atención a la primera infancia destinados a niños en situación de vulnerabilidad. Más allá de los resultados obtenidos en cuanto a los niveles de repetición en primer año de la población estudiada, resulta interesante destacar los indicadores construidos mediante la adaptación de un instrumento internacional como es la Escala Iters 2000. Esta escala fue resumida y adaptada a la realidad geográfica y climática de nuestro país. Los indicadores aquí desarrollados abarcan una gran cantidad de aspectos que hacen al funcionamiento detallado, minucioso y a la vez general de un centro educativo para la primera infancia, siendo que esta escala fue creada para la medición de calidad en centros que atienden niños de 0 a 3 años de edad. Por este motivo, se considera que éste podría considerarse como un aporte pasible de aplicación a mayor escala en Uruguay, en el marco de la creación de un nuevo Sistema Nacional de Cuidados.

A su vez, un desafío pendiente para futuras líneas de investigación, es la interrogante planteada a raíz del estudio de impacto del GIEP (2009) en el marco del Programa Nuestros Niños, de la Intendencia de Montevideo. Indagar si el efecto de una preescolarización temprana en programas de intervención a la primera infancia en situación de vulnerabilidad, se potencia positivamente en alumnos que ingresan en escuelas de tiempo completo o tiempo extendido. De ser así, este podría ser un buen comienzo hacia la disminución de las desigualdades educativas que presentan los niños desde su temprana infancia.

5. Bibliografía

ARRIAGADA (1983) *Determinants of Sixth-Grade Student Achievement in Peru*. En MIZALA, ROMANGUERA y REINAGA. *Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia*. CEA. Documentos de Trabajo (61). En J MURILLO (ed) *Determinantes del rendimiento escolar en Bolivia: Análisis de las pruebas SIMECAL. La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

BATTHYÁNY, K (2004) *Cuidado infantil y trabajo. ¿Un desafío exclusivamente femenino?* Capítulos 1 y 2. Montevideo: Cinterfor- OIT.

BERLINSKY, S; GALIANI, S & MANACORDA, M (2008) "Giving children a better start: Preeschool attendance and school-age profiles." *Journal of Public Economics*. December 2007.Vol 92, pp 1416-1440. Disponible en: <http://personal.lse.ac.uk/MANACORM/preschool.pdf> [Recuperado 28 de agosto de 2016].

BERNSTEIN, B (1989) Aproximación socio-lingüística a la socialización con algunas referencias a la educabilidad. En *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Ed. Akal Universitaria.

BLEJMAR, B (2005) *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Bs As: Ediciones Novedades Educativas.

-BOLIVAR, A (2005) Equidad Educativa y Teorías de la Justicia En REICE (*Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*), 3 (2) Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.htm> Recuperado el [28-8-2016]

BOURDIEU, P (2000) Las formas del capital. *En Poder, derecho y clases sociales*. Cap IV. Bilbao: Desclee de Brower.

BOURDIEU, P (2000) *La dominación masculina* Prologo y Cap. 1. Barcelona: Anagrama.

-CERUTTI, A; CANETTI, A; DUARTE, D & PARAFITA, D (2014) *Políticas sociales para la infancia en el Uruguay con énfasis en las edades tempranas. Propuestas de monitoreo del bienestar infantil*. Documento n°2. Centro Interdisciplinario de Infancia y Pobreza. Espacio Interdisciplinario. Udelar. Montevideo. Disponible en

http://www.rau.edu.uy/ei/ciip/DT/Monitoreo_del_bienestar_infantil_DT2.pdf
[Recuperado el 28-8-2016]

CORTÉS, F (2008) Selección no aleatoria y validez. A propósito de la evaluación cualitativa de oportunidades En CORTÉS, ESCOBAR y GONZÁLEZ de la ROCHA. *Método Científico y Política Social*. México DF: El Colegio de México.

ENGLE, P et al (2011) “Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle income countries.” *The Lancet journal*. September 2011. Vol. 378. ISSUE 9799, pag. 1339-1953. Disponible en:

[http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(11\)60889-1/fulltext#bib8](http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(11)60889-1/fulltext#bib8) [Recuperado el 28 de noviembre de 2016.]

EMING Y, M & FUJIMOTO G, G (2003) Desarrollo infantil temprano. Lecciones de los programas no formales. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y juventud*, 1 (1)

FERNÁNDEZ, T (2002) Determinantes sociales e institucionales de la desigualdad educativa en sexto año de educación primaria de Argentina y Uruguay. Una aproximación mediante un modelo de regresión logística. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 72 (16). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

FILARDO, V; CABRERA, M & AGUIAR, S (2010) Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. Segundo informe. Montevideo. Programa Infamilia-MIDES.

FILGUEIRA, C (2006) Viejos instrumentos de la inequidad educativa: Repetición en primaria y su impacto sobre la equidad en Uruguay. En *Educación y brechas de equidad en América Latina*. Tomo II. Montevideo: Fondo de investigaciones educativas. Preal.

Disponible

en:

http://www.ucu.edu.uy/sites/default/files/facultad/dcsp/inequidad_educativa.pdf [Recuperado el 28-8-2016]

GIEP-ODM (2009) *Estudio descriptivo y de impacto del Programa Nuestros Niños en niños/as y sus familias*. 2da fase. Informe elaborado por el GIEP-ODM-IMM Programa Nuestros Niños Montevideo.

- KRISMAN, V (2009) *Intervención en primera infancia*. Montevideo: PLAN CAIF.
- LLAMBÍ, C y PERERA (2010) Informe de la ENIA 2010. Dimensionamiento económico de la universalización de los servicios de atención y educación a la primera infancia” Montevideo: Cinve.
- MARA, S (2001) *Estudio de evaluación de impacto en la Educación Inicial*, Montevideo: MECAEP ANEP BIRF
- MARCHESI, A (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (23) Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/800/80002305.pdf> [Recuperado el 28-8-2016]
- MARRERO, A (2007) *Educación y Modernidad hoy*. Montevideo: Germania, Banda Oriental.
- MIZALA, ROMANGUERA, REINAGA (1999) Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia. CEA. Documentos de Trabajo (61). En J MURILLO (ed) Determinantes del rendimiento escolar en Bolivia: Análisis de las pruebas SIMECAL. *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- MOREIRA, PATRON y TANSINI (2007) *La escuela pública, puede y debe rendir más*. Montevideo: FCS. DECON. ASDI. CSIC.
- MURILLO, J et al. (2007) *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- NORES, M & BARNETT, W (2010) Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29 (2), pages 271-282.
Disponible en:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027277570900106X>
[Recuperado 25 de octubre de 2014]
- FIGUEROA, V & NÚÑEZ, G (2013) *Evolución de la educación inicial y primaria en los últimos 50 años*. Montevideo. INEEd-Fundación ASTUR. Disponible en:
<http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/Figueroa%20y%20Nu%C3%B1ez.pdf> [Recuperado el 25 de marzo de 2015]
- PURVES, A (1973) *Literature education in ten countries*. En MIZALA, ROMANGUERA y REINAGA. *Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia*. CEA. Documentos de Trabajo (61). En J MURILLO (ed)

Determinantes del rendimiento escolar en Bolivia: Análisis de las pruebas SIMECAL. *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

RAVELA et al (1993) *Estudio estadístico de factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en la escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en Uruguay*. Montevideo: CEPAL

RODRIGUEZ, D (1991) *Gestión organizacional. Elementos para su estudio*. Serie Capacitación y Desarrollo. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile:Teleduc.

SCOTT, J (2003) El género, una categoría útil para el análisis histórico En *El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. (3° edición) M Lamas comp. México: UNAM. PUEG.

UMAYAHARA, M (2004) En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*. Vol 2 num 002. Universidad de Manizales. Colombia.

UNESCO/ UNICEF- OIE (1995) “La repetición escolar: una perspectiva global”. Ginebra.

KING, G; KEOANE, Ro; & VERBA, S (2000) *El diseño de la investigación social. La inferencia en los estudios cualitativos*. Madrid. Alianza Editorial

YOUNG, M (2002) Ensuring a fair start for all children: the case of Brazil. En *From Early Child Development and Human Development; investing in our children`s future*. YOUNG, ME (Ed). The World Bank. Washington DC.

Fuentes de información en formato digital

www.caif.org.uy. [Actualizado el 28-8-2016]

<http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/Figueroa%20y%20Nu%C3%B1ez.pdf> [Actualizado el 28-8-2016]

http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9800/1/enaj_segundo_informe_cap4parte1.pdf [Actualizado el 28-8-2016]

www.noveduc.com [Actualizado el 28-8-2016]

www.presidencia.com.uy [Actualizado el 28-8-2016]

<http://redalyc.uaemex.mx> [Actualizado el 28-8-2016]

www.umanizales.edu.co/revistacinde/vol1/GabyFujimotoMaryYoung

[Actualizado el 28-8-2016]

www.webmanager.cl/prontus_cea/cea_1999 [Actualizado el 28-8-2016]

www.ula.ve/www.undp.org.mx/IMG/pdf/Indice_del_Desarrollo-

[_Humano_Municipal.pdf](http://www.ula.ve/www.undp.org.mx/IMG/pdf/Indice_del_Desarrollo-Humano_Municipal.pdf) [Actualizado el 28-8-2016]