

Universidad ORT Uruguay

Facultad de Comunicación y Diseño

*La educación inicial en Montevideo:
políticas públicas a medio camino*

Entregado como requisito para la obtención del título de
Licenciado en Comunicación Orientación Periodística

Federica Leah Hananía Horowitz, 185369

Tutor: Andrés Alsina

2018

Declaración jurada

Yo, Federica Leah Hananía Horowitz, declaro que el trabajo que se presenta en esa obra es de mi propia mano. Puedo asegurar que:

- La obra fue producida en su totalidad mientras realizaba el Proyecto Final;
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad;
- Cuando he citado obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía;
- En la obra, he acusado recibo de las ayudas recibidas;
- Cuando la obra se basa en trabajo realizado conjuntamente con otros, he explicado claramente qué fue contribuido por otros, y qué fue contribuido por mí;
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega, excepto donde se han realizado las aclaraciones correspondientes.



Federica Leah Hananía Horowitz
Montevideo, 30 de agosto de 2018

Agradecimientos

Quisiera aprovechar este espacio para agradecer a todas las personas que hicieron posible esta tesis. En primer lugar, a todas las maestras, directoras y auxiliares de los jardines N°244 y N°228, quienes me abrieron las puertas de los centros educativos y me compartieron sus experiencias. Sin ellas, nada de esto hubiera sido posible.

También me gustaría agradecerle a mi tutor Andrés Alsina por guiarme, enseñarme, ayudarme a pensar y especialmente por su paciencia.

Por último, quisiera expresar mi más profundo agradecimiento a mi mamá, mi papá, mis hermanos y mi novio Diego, quienes estuvieron para mí incondicionalmente. Me apoyaron en los momentos más difíciles y nunca dejaron de creer en mí.

Abstract

En 2008 la Ley General de Educación hizo obligatoria la educación inicial para los niños de cuatro y cinco años bajo el entendimiento de la importancia central de la enseñanza en edades tempranas. A diez años de creada la normativa, las políticas aplicadas en la materia no responden en la práctica a las necesidades de la población infantil.

El trabajo examina la labor en dos escuelas de distintos contextos sociales, aunque geográficamente cercanas, en el intento de ejemplificar las contradicciones existentes en el sistema.

La situación relevada de los jardines N°244 de Malvín y N°228 del norte demostró que las maestras no cuentan con los apoyos necesarios para garantizar una educación de calidad a los alumnos. El alumnado crece, los docentes están en un número cada vez más insuficiente y la ausencia de especialistas es cada vez más marcada. Esto se da en el marco de una formación incompleta de los docentes, lo que hace que sus esfuerzos estén motivados en parte, por la voluntad.

Índice

Abstract.....	4
PARTE I: Investigación periodística	7
1.1 Introducción.....	8
1.2 La salida	13
1.3 La marca indeleble del contexto	16
1.4 Entre túnicas y zapatos	20
1.5 La socialización	24
1.6. “El comedor es para problemas”	26
1.6.1 Asistir vs. Educar	27
1.6.2 Leticia	29
1.7 El barrio sin nombre	31
1.7.1 Las familias del jardín del norte	33
1.8. Las prioridades de Primaria	36
1.9 No todo es perfecto en el sur	39
1.9.1 Las familias del sur	43
1.10 La carente formación docente.....	46
1.10.1 La improvisada forma de dar clase	48
1.11 Maestros sobrecargados	51
1.12 La perenne asistencia irregular a clase	53
1.12.1 ¿Cómo inciden las faltas en cada niño?	54
1.13 El abrupto pasaje a primaria	57
1.14 Panorama desde la cúpula.....	61
1.15 Escollos en el desarrollo infantil.....	63
1.16 Vacaciones por un rato	65
1.17 Conclusiones	68
Parte II: Evaluación crítica	70
2.1. La elección del tema	71
2.1.1 Selección de los jardines.....	71
2.3. Del anteproyecto al trabajo final.....	73
2.3.1 La hipótesis	74
2.3.2 Los objetivos.....	75
2.3.3 El título	75
2.3.4 Listado de fuentes	76
2.4. La investigación periodística	77
2.4.1 Los métodos de investigación.....	78
2.5 El género	83

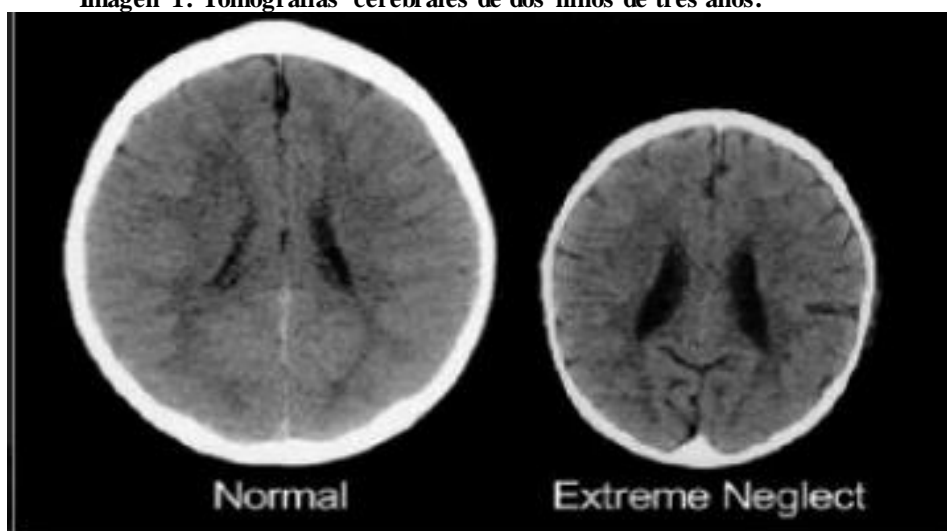
2.6 La redacción.....	85
2.6.1 Clasificación y ordenamiento de datos	85
2.6.2 El espacio que se le dio a cada jardín	86
2.6.3 El sur y el norte	86
2.6.4 ¿Nombres o apellidos?.....	87
2.6.5 Tiempo verbal.....	87
2.6.6 El uso de la primera persona.....	87
2.7 Búsqueda de verdad y ética profesional	88
2.8 Puntos fuertes del proyecto final	89
2.9 Puntos perfectibles	90
3. Referencias	91
3.1 Entrevistas.....	91
3.2 Libros y documentos.....	92
3.3 Páginas de internet y publicaciones electrónicas	92
Parte IV: Anexos.....	96
4.1 Entrevistas.....	97
4.1.1 Carolina Chevalier	97
4.1.2 Irupé Buzzetti.....	101
4.1.3 Entrevista a Alicia Milán	105
4.1.4 Luis Garibaldi	111
4.1.5 Elizabeth Ivaldi	115
4.1.6 Karen Moreira.....	120
4.1.7 Elbia Pereira.....	125
4.1.8 Cristina Lustemberg.....	128
4.1.9 Pablo Caggiani.....	134
4.1.10 Alejandro Vásquez.....	137
4.1.11 Paola Velo Arabi.....	140
4.1.12 Yara Peña	143
4.1.13 Mariela Roberto	146
4.1.14 Conversando con las protagonistas.....	153
4.1.15 Analía Rodríguez	157
4.2 Datos cuantitativos.....	161
4.3. Documentos	169
4.4. Mapa interactivo	174

PARTE I: Investigación periodística

1.1 Introducción

En la educación inicial el momento en que el individuo toma contacto orgánico con la sociedad y con el Estado. Esto tiene su razón de ser en que hay una etapa en la vida de una persona, que según científicos, pedagogos y educadores, determina su futuro. De acuerdo con el Estado, “es en la primera infancia, desde el embarazo hasta los seis años donde se sientan las bases del desarrollo posterior del individuo”¹. El desarrollo del cerebro no está predeterminado, sino que el ambiente donde nace el niño puede generar transformaciones biológicas. Un niño que nace en un entorno donde recibe afectos y una buena alimentación, tendrá un desarrollo mayor al de uno que vive en un hogar con falta de estimulación y carencias materiales. Es así que dos niños que nacen al mismo tiempo y con el mismo tamaño cerebral pueden tener un crecimiento claramente distinto, según en lugar donde le tocó nacer. Como puede verse en la siguiente imagen, “el efecto de la falta de estímulos y cuidados puede llegar a ser devastador”².

Imagen 1: Tomografías cerebrales de dos niños de tres años.



Fuente: Perry, Bruce D. (2005). *Maltreatment and the Developing Child*. En línea https://childtrauma.org/wp-content/uploads/2013/11/McCainLecture_Perry.pdf

El cerebro que se ve a la izquierda —el más grande—corresponde al de un niño con un desarrollo “normal”; un niño cuidado por su familia. El más chico, en tanto, pertenece a un niño criado en un hogar con claras carencias afectivas. Es así que un niño que vive en una situación

¹ Ministerio de Educación y Cultura et. al. (2014). *Marco curricular para la atención de niñas y niños uruguayos: desde el nacimiento a los seis años*. Recuperado el 24 de julio de 2018, de http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf

² Lustemberg, C. (2013). *Uruguay, la infancia primero: hacia un sistema integral de protección a la primera infancia*. Recuperado el 10 de abril de 2018, de <http://www.redsudamericana.org/sites/default/files/doc/Documento%20de%20Trabajo%20No%208.pdf>

de vulnerabilidad tendrá menos oportunidades de cara al futuro. No solo por su condición socioeconómica, sino también por su formación biológica.

En Uruguay, el 17,6%³ de los menores de seis años vive bajo condiciones de pobreza. En Montevideo, este porcentaje asciende al 25,1%⁴. Es decir, una cuarta parte de la población infantil de la capital no accede a alimentarse correctamente y vive hacinada.

El Estado comienza a tener contacto directo con cada niño en la escuela pública y es ahí donde las políticas públicas se proponen nivelar las desigualdades que arrastra cada uno desde su nacimiento, dependiendo del hogar en el que le tocó nacer. Pero cuanto antes se esté en contacto con aquellas familias, la evidencia disponible y las autoridades entienden que los niños tendrán mayores oportunidades de cara al futuro.

Por ello, a partir del año 2008 con la Ley General de Educación, N°18.437, se instaló la obligatoriedad de la Educación Inicial para los niños de cuatro y cinco años con el objetivo de garantizar “los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social”⁵.

Entre 2006 y 2015 aumentó del 77% al 91% la cantidad de niños de cuatro años que asisten a un centro educativo, y del 95% al 99%⁶ en los de cinco⁷. Desde afuera, todo parece funcionar. Pero basta hojear las páginas del último informe del Instituto de Evaluación Educativa (INEED) para que surjan indicadores que dan cuenta de una problemática que aún no está resuelta. Si bien la mayoría de los niños están inscriptos en un jardín, no todos asisten regularmente. Particularmente un 30% de los niños fue menos de 141 días a clase de los 181 que hay en un año⁸. En primaria, este porcentaje se reduce al 10%⁹.

En la escuela los niños aprenden a leer y a escribir, mientras que en el jardín juegan, cantan, dibujan y no son evaluados con calificaciones formales; lo que lleva a los padres a

³ Instituto Nacional de Estadística. (2018). *Estimación de la pobreza por el método de ingreso*. Recuperado el 16 de agosto de 2018, de <http://www.ine.gub.uy/documents/10181/364159/Estimaci%C3%B3n+de+la+pobreza+por+el+M%C3%A9todo+de+Ingreso+2017/f990baaf-1c32-44c5-beda-59a20dd8325c>

⁴ Ídem.

⁵ Poder Legislativo. Ley 18.437. Recuperado el 16 de abril de 2018. En línea: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4659365.html>

⁶ Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2016). *Informe sobre el estado de la educación 2015-2016*. Recuperado el 14 de abril de 2018, de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>

⁷ Nota de la autora: El estudio se centró en Montevideo, pero cuando figuran datos nacionales, es porque no están desglosados por área geográfica.

⁸ Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2016). *Informe sobre el estado de la educación 2015-2016*. Recuperado el 14 de abril de 2018. En línea: <https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-2015-2016.html>

⁹ Ídem.

desvalorizar la educación que reciben. Para muchas familias no es más que un lugar donde dejarlos mientras trabajan. Además, no tienen la cultura para entender la importancia de la enseñanza preescolar.

Igualmente, según la evidencia que presentan las autoridades de la enseñanza ir al jardín no es una garantía para nivelar las capacidades de los niños que vienen de distintos contextos. En primero de escuela, donde los índices de repetición son los más altos de todos los grados de Primaria (12,1% en el primer año escolar, 5,9% en segundo, 4% en tercero y 1% en sexto), los niños de los estratos socioeconómicos más bajos repiten casi tres veces más que aquellos del nivel más alto. Una situación que se agudiza a medida que la persona avanza en el sistema educativo, donde los jóvenes de niveles socioeconómicos más altos tienen casi cinco veces más posibilidades de terminar la secundaria, que aquellos más pobres¹⁰.

Para conocer la realidad de un jardín de infantes hay que asistir a uno. En mi caso, fueron dos para comparar realidades socioeconómicas distintas: el jardín N°228, ubicado hacia el norte de Camino Carrasco y el N°244 ubicado en Malvín.

El barrio donde está la escuela del norte no tiene nombre. Algunos dicen que es Malvín Norte, otros que es La Cruz de Carrasco, y algunos incluso piensan que está en Maroñas. Sin embargo, el alcalde del municipio F. Francisco Fleitas¹¹, entiende que se trata del barrio “Ideal”, o “Amanecer”, en referencia al nombre de las cooperativas linderas al jardín. “También podría ser la zona de Cambay por el nombre de la calle”, vacila.

Solo cuarenta cuadras separan a ambas escuelas¹². Pero las diferencias entre los niños que asisten a una y otra hacen que dos jardines públicos, supervisados por un mismo organismo, vivan experiencias claramente distintas.

Los niños que asisten al jardín del sur pertenecen a un nivel socioeconómico más alto. Los ingresos de sus familias superan los \$47.000 mensuales. Por el contrario, los números que se registran sobre la población del barrio donde está ubicado el jardín del norte son sensiblemente inferiores que aquellos del sur. Según el Monitor Educativo de Primaria, se trata de familias de clase media, debido a que sus ingresos están entre los 22.000 y 31.000 pesos¹³.

¹⁰ Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2016). *Informe sobre el estado de la educación 2015-2016*. Recuperado el 12 de agosto de 2018. En línea: <https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-2015-2016.html>

¹¹ Consulta telefónica, 15 de mayo de 2017.

¹² Mapa interactivo para ubicar cada uno de los jardines. Anexo 3, p. 174.

¹³ Nota del autor: para definir las clases sociales, el Instituto Nacional de Estadística se basa en un formato de quintiles en una escala del 1 al 5, y se categoriza a las personas dentro de cada estrato social según sus ingresos. En el Monitor Educativo de Primaria se categoriza al jardín 244 dentro del quintil 5 y al jardín 228 dentro del quintil 3. Administración Nacional de Educación Pública. (2017). *Monitor Educativo: Escuela N°244 Eduardo Mateo*. Recuperado el 12 de junio de 2018, de <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/fichajardin?1101244>

Sin embargo, las maestras del jardín del norte dicen que el nivel socioeconómico de sus alumnos es incluso menor al que presentan las estadísticas. No tienen fundamentos numéricos para respaldar su criterio, pero sí las vivencias diarias.

Al lado del jardín del norte hay una cooperativa. Pero los niños que van a la escuela del norte no viven en las casas de ladrillo rojo rodeadas de jardines verdes. Sus pobladores construyeron las viviendas en la década del 70 y hoy son adultos mayores. Los hogares de los niños quedan más al norte. Donde termina la acera asfaltada y comienzan los caminos de tierra se entra en el asentamiento “Cabañitas”. El 79% vive en viviendas hechas con materiales desechables, carecen de energía eléctrica y no tienen sistema de saneamiento¹⁴.

Al jardín del sur se llega en auto desde la Rambla o por la avenida Gral. Rivera. También se puede ir en ómnibus y bajarse en la esquina u optar por ir en camioneta escolar como lo hacen gran parte de los niños. No todo es perfecto en el barrio del jardín del sur. En Malvín, un 5%¹⁵ de la población carece de acceso a la electricidad. Pero no hay viviendas sin piso, paredes hechas de lata o cualquier otro material precario como en la zona del norte.

Mientras las familias de los niños del sur eligen la institución por su cercanía o porque les fue recomendada, los del norte la eligen porque es de jornada completa e incluye un comedor. Es decir, los niños pasan siete horas y media del día en el jardín donde desayunan, almuerzan y meriendan sin que esto signifique un costo para las familias.

Las diferencias entre uno y otro influyen en el funcionamiento de la escuela. En el norte, el comedor se debe acoplar a la currícula y obliga a la directora de ese jardín a encargarse más de las tareas administrativas que de orientar y guiar a las docentes. Allí también se percibe el agotamiento de las maestras. No cuentan con maestros de apoyo ni psicólogos para acompañar a sus alumnos y todas las áreas extraeducativas recaen en las mismas docentes. Relacionarse con familias con importantes dificultades para salir adelante y con niños que evidencian las problemáticas de sus hogares, les genera un dejo de desesperanza con el que deben luchar cada día para ofrecerle una mejor educación a sus alumnos.

Aunque en el sur los niños asisten solo cuatro horas diarias a la institución y no tienen carencias materiales, la falta de maestros en educación inicial, la baja formación de los educadores y el poco tiempo que disponen los docentes para planificar las clases, hacen que la institución no pueda escapar a los problemas que padece el sistema educativo en general;

Administración Nacional de Educación Pública. (2017). *Monitor Educativo: Informe sobre Educación Inicial- Jardines de Infantes*. Recuperado el 12 de junio de 2018, de <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/ainformejardines?1101228,2017>

¹⁴ Datos del INE facilitados para la investigación. Anexo 2, p. 167 y 168.

¹⁵ Ídem, p. 169 y 170.

problemas que afectan la educación que recibe un niño en una etapa fundamental para su desarrollo.

1.2 La salida

La salida de los niños del jardín es la puerta de entrada a dos mundos diferentes. El jardín del sur está rodeado de una plazoleta y un árbol lleno de flores rosadas. Las casas de la zona son grandes —la mayoría tienen al menos dos pisos—y todas las calles están asfaltadas. Los niños se mantienen en el salón de clase hasta que sus papás los van a buscar. Sobre el cordón de la vereda, las seis camionetas escolares que trasladan a los niños a sus casas estacionan ordenadamente en fila.

Al otro lado de la acera, se detienen doce autos de padres que bajan a buscar a sus hijos. Ninguno frena en doble fila para no interrumpir el paso de los demás.

El jardín del norte es una pequeña casa amarilla ubicada detrás del moderno edificio de la escuela primaria. En la zona no hay veredas. Para acceder a él, hay un camino de pedregullo.

La mayoría de las familias llega caminando al jardín del norte y los pocos que van en auto se ven obligados a estacionar en un pequeño cuadrado de cemento que se encuentra frente a la escuela primaria. También estacionan en el pasto, una cancha de fútbol improvisada que utilizan los estudiantes de la UTU a la hora de educación física. A las 16:00, cuando los niños salen, se ven mares de túnicas blancas y moñas azules. Los alumnos del jardín se entremezclan con los más pequeños de la escuela. Caminan de la mano de sus madres en medio de la calle para llegar a sus hogares. No hay ningún cartel de “despacio escuela” y los autos se mueven por el estacionamiento sin mirar. El escenario es caótico.

Una vieja y deteriorada camioneta *pick up* blanca, apenas apta para hacer fletes, carga a cinco niños que se sientan sin cinturón en la caja, casi uno encima del otro. En ese momento se escucha el rugido de un motor. Una moto cruza entre la camioneta y una mujer que pasa con un cochecito. En la escena intercede un auto negro viejo que aprieta intensamente el acelerador y casi golpea a la mujer y a su bebé; el hombre activó la reversa sin mirar por el espejo retrovisor. Afortunadamente, nadie salió lastimado. A las 16:20 ya no quedan padres ni alumnos alrededor del jardín.

Me dirijo hacia la pequeña casa amarilla ubicada al final del camino de tierra y me encuentro con Leticia, la directora. La mujer me abre el portón a un lugar agradable. En las paredes cuelgan dibujos hechos por los niños y las baldosas blancas se ven relucientes. El jardín parece ser nuevo. Me encuentro en el pasillo con una plaqueta de metal y confirmo que la institución no tiene más de cuatro años. “Jardín de Infantes N°228 inaugurado en 2014”, se puede leer en letras talladas sobre la lámina dorada. Dentro de los salones pintados de celeste y violeta

pastel, los juguetes están puestos ordenadamente sobre estantes de madera. Sin niños todo parece perfecto.

Es miércoles 18 de abril y las maestras tienen “sala”, un espacio que ellas describen como de “planificación y catarsis”, donde hablan de lo que ocurrió en la semana y organizan actividades. Como no tienen un salón para ellas se reúnen en una de las aulas de clase y se sientan en las sillas de los niños de cuatro y cinco años. El respaldo no les llega a cubrir las caderas. Cuarenta minutos después, aún queda una niña en el jardín, que se retira minutos después cuando su hermana de siete años la pasa a buscar. Las docentes dicen estar acostumbradas a que siempre algún alumno quede hasta una hora a la espera de un “mayor” que vaya por ellos.

Leticia me presenta ante las maestras y con orgullo me introduce a las nuevas integrantes que el Consejo de Educación Inicial y Primaria le designó. Desde marzo, se sumó una maestra de educación física y otra de expresión corporal.

Según la normativa de las escuelas de jornada completa, que rige desde 2012, es obligatorio contar con al menos dos profesores de actividades especiales. Pero como Primaria no les había asignado ninguna hasta el momento, las maestras debían cubrir todas las materias durante las siete horas y media del día. Cuatro años tardó el organismo en cumplir con la normativa y para las maestras es como si las autoridades hubiesen olvidado la existencia de esa pequeña casa amarilla ubicada en el barrio sin nombre.

La directora le pide a las docentes adelantar la planificación de un nuevo proyecto sobre expresión corporal y artes plásticas. El objetivo es que, a través de distintos juegos, los niños aprendan a conocer su propio cuerpo. Es por eso que mencionan la importancia de contar con una educadora específica y no tener que improvisar como venía ocurriendo hasta el momento. Las maestras le leen el título de cada uno de sus proyectos a la directora y le entregan sus carpetas.

La directora intenta comentar sobre el nuevo proyecto, pero Ana, la nueva maestra de expresión corporal, la interrumpe con una inquietud. “Ya no sé qué hacer con Axel, no lo logro enganchar con nada”, se queja. La palabra “catarsis” que utilizan para describir a los encuentros semanales comienza a cobrar sentido.

Axel tiene cuatro años y aunque no tiene un diagnóstico específico porque según las maestras, su madre se niega a llevarlo con un especialista, en el jardín creen que tiene autismo. Durante clase, Axel suele quedar aislado. Si los otros niños están sentados en la alfombra, él está acostado. Si todos juegan con bloques de madera, él los tira al suelo. Las maestras se quejan de que no cuentan con las herramientas para tratar con niños con dificultades, ni con la cantidad suficiente de docentes como para ofrecerle una educación que se acople a sus necesidades. Una realidad de la que el jardín del sur tampoco se ve excluida.

Con resignación, las compañeras despreocupan a Ana y le hacen entender que no es la única a la que le sucede. Pero ninguna propone una solución.

El reloj marca las 17:30 y las maestras se aprontan para retirarse de la institución. Agarran sus carteras, se saludan y se van. Silvana¹⁶ me acompaña a la salida. En el camino recuerda que cuando nos presentamos le comenté que también estaría asistiendo al jardín N°244 en Malvín.

— Yo una vez hice prácticas en esa escuela. Esos niños vuelan. Lo que a los míos les cuesta una hora, ellos lo pueden resolver en cinco minutos — comenta.

— ¿Es tan así? — le respondo espontáneamente.

— Mirá, buscá en Youtube el último cuplé de Doña Bastarda y cuando visites los dos jardines te vas a acordar de mí. Cuplé que dice:

*Hay niños de estos tiempos que ya no tienen tiempo de ser niños.
Viven apurados, cansados, con cada segundo agendado.*

*Están los niños desamparados, los que nacieron ya condenados.
Siguen las huellas de otro pasado, no hay más futuros en su legado.*

*Unos extenuados, de tanta presión, cargan las mochilas, de la obligación.
Otros condenados, a sobrevivir, no tendrán caminos para decidir.¹⁷*

¹⁶ Silvana Sosa, maestra del jardín N°228.

¹⁷ Doña Bastarda. (4 de febrero de 2018). Niños. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=k5w5qQpsudY>

1.3 La marca indeleble del contexto

Mariela y Leticia no se conocen, pero piensan de manera similar. Ambas trabajan en educación inicial desde hace más de treinta años. Comenzaron como maestras y hoy son directoras; la primera en el jardín de Malvín y la segunda en el del norte.

Al recordar a los niños de hace quince años atrás es cuando se dan cuenta de que los de hoy presentan mayores problemas de conducta. Para ambas, se ha deteriorado la crianza que los niños reciben en el hogar y notan dificultades en los padres a la hora de ponerles límites a sus hijos. Que los padres los expongan durante varias horas del día a una pantalla, que no jueguen, o que los dejen solos cuando no tienen quien los cuiden son algunas de las prácticas que perciben entre las familias de sus alumnos. Por ello, entienden que están generando problemas en la predisposición de los niños a aprender en su futura trayectoria educativa. Por eso, consideran que el jardín se ve obligado a adoptar un rol marcadamente preponderante en la vida de sus alumnos con relación a quince años atrás.

La incidencia de la escuela en el niño es mayor en el norte. En los contextos socioeconómicos más bajos, el jardín más que un complemento parece ser una medida sustitutiva de la educación que reciben en sus hogares. Esta idea se materializa al comparar las horas que pasan los niños de cada jardín dentro de la institución: mientras que los del sur pasan cuatro horas por día, los del norte permanecen casi el doble de tiempo.

Desde el Consejo de Educación y Primaria, la directora Irupé Buzzetti afirma este concepto: “Si nosotros estamos con un niño que nació en un hogar de un contexto sociocultural y económico muy bajo, cuanto antes esté dentro de la educación, va a poder lograr los mismos aprendizajes que uno que está en un hogar que tiene contacto con libros, por ejemplo”¹⁸. Desde el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) se entiende que la presencia de libros en un hogar se relaciona con “el nivel educativo de la madre” y “también se asocia con el nivel socioeconómico de los hogares”¹⁹.

En el jardín no se aprende a escribir ni a hacer matemáticas; allí se juega. Pero según las maestras, es a través de esas actividades que los niños conocen a otras personas de su misma edad, aprenden las herramientas que les servirán para formarse como personas. “La moral se

¹⁸ Buzzetti, I. (24 de octubre de 2017). Anexo 1, p. (101-104): Entrevista a Irupé Buzzetti [inedita].

¹⁹ Unicef, Mides. (2013). *Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados*, p. 13. Recuperado el 27 de julio de 2018, de: http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/684/1676_MICS_Uruguay_2013.pdf?sequence=1

aprende a través del juego; ganando y perdiendo. Mediante el juego aprendes matemáticas, inglés, lengua y bueno aprenden también todo lo que los va haciendo mejorar en su motricidad”, explica Buzzetti.

Los comentarios de las directoras Mariela y Leticia y de la jerarca Buzzetti no son simples suposiciones o valoraciones desde su experiencia personal, sino que el hecho de que un niño que recibe más afectos y estímulos desde su nacimiento tendrá un mejor desarrollo, está comprobado científicamente²⁰. Y para las educadoras, es en el jardín donde aquellos niños que no reciben límites de sus padres y que no tienen libros ni juguetes en sus casas, pueden adquirir los conocimientos que sus hogares no les pueden brindar.

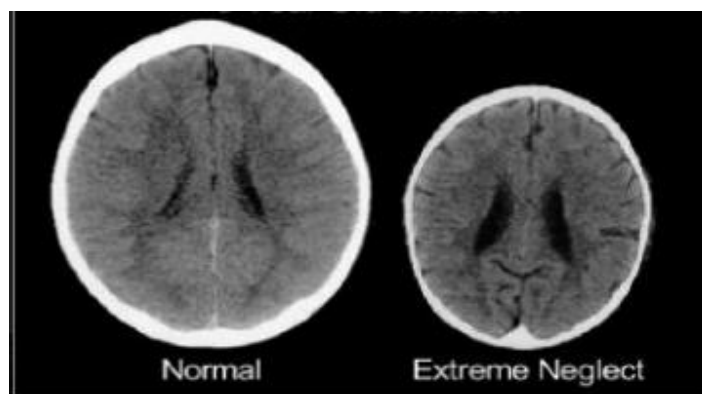
Buzzetti recuerda perfecto aquel día del año 2015 cuando la entonces subsecretaria de Salud Pública, Cristina Lustemberg, le mostró al Consejo la mencionada imagen de los cerebros para ilustrar la importancia de que los niños reciban una educación desde edades tempranas. A simple vista no les llamó la atención. Sin embargo, al enterarse de que se trataba del cerebro de dos niños de la misma edad, las autoridades se vieron alarmadas.

Uno de los niños venía de un contexto de violencia y pobreza, mientras que el otro vivía en un hogar donde recibía afecto y una buena alimentación. Con esta información, dedujeron fácilmente a cuál correspondía el más grande y a cuál el más chico.

Lustemberg se acuerda “clarito cómo fue ese día”. Sentada en su despacho ubicado en el Anexo del Palacio Legislativo comienza a buscar la tomografía de los dos cerebros entre las montañas de papeles que tiene apoyadas sobre el escritorio.

Abre y cierra cajones, repasa entre las hojas de sus libros y finalmente la encuentra. Abre la página de un documento donde se encuentra la foto y la muestra. Vale la pena repetirla.

Imagen 2: Tomografías cerebrales de dos niños de tres años.



Fuente: Perry, Bruce D. (2005). *Maltreatment and the Developing Child*. En línea: https://childtrauma.org/wp-content/uploads/2013/11/McCainLecture_Perry.pdf

²⁰ Ver p. 6.

— Lo más grave y lo más antiético es que el futuro del niño esté condicionado por el lugar donde le tocó nacer. Eso es muy duro²¹ — se lamenta la mujer que parece sorprenderse cada vez que ve la foto, aunque seguramente la haya visto cientos de veces.

La fotografía habla por sí sola, pero de todas formas Lustemberg explica la razón de que cada cerebro se haya formado de cierta manera: “Al hablarles, al cantarles se van creando conexiones neuronales entre las dendritas²², que luego predisponen a los niños para aprender. Si querés que un niño aprenda matemática y lengua, influye mucho la etapa previa a que el niño sea escolarizado”. Son elocuentes algunas anécdotas relativas a la importancia de la educación inicial y los condicionamientos socioeconómicos de los niños en sus primeros tres años de vida.

A la diputada le indigna que el periodo de la primera infancia no sea tomado como prioridad en la agenda pública. Por eso decidió apartarse de su cargo como subsecretaria de Salud Pública y asumir una banca en diputados; de esta manera espera aprobar leyes orientadas a crear políticas para mejorar las condiciones en las que nacen los más chicos.

“A mí me cuesta mucho entender que el sector educativo no entienda la importancia de las primeras etapas [de la vida de una persona]”, expresa con frustración.

Desde el año 2008, la educación inicial para los niños de cuatro y cinco años es obligatoria. Pero no fue hasta el año 2010 que las autoridades gubernamentales tomaron conciencia clara de la importancia de esta etapa.

En una conferencia denominada “Inversión en primera infancia”, llevada a cabo el 17 de agosto de 2010 por la expresidenta de Chile, Michelle Bachelette, la imagen de los cerebros llegó a manos del entonces presidente de la República, José Mujica. Tras ver la fotografía, el exmandatario expresó:

¡Les juro que no me gusta nada esto! Quisiera con toda mi alma que todo fuera un disparate, que la teoría quedara demolida letra por letra. Me gustaría creer que la gente arma su destino con sus propias decisiones y su propio esfuerzo, que si arranca de atrás va a tener posibilidades de apurar el paso y alcanzar a los demás. (...) Pero me arriesgo a decir que el país como un todo no vive la primera infancia con la intensidad que merece. (...) Y que los que estamos en la cosa pública tenemos la obligación de estudiarlo.²³

²¹ Lustemberg, C (9 de abril de 2018) Anexo 1, p. 132-137: Entrevista a Cristina Lustemberg [inérita].

²² Nota de autor: las dendritas son ramificaciones neuronales dedicadas a recibir estímulos y a la alimentación de las células. Estas permiten a las neuronas comunicarse entre sí.

Triglia, A. (s/f) *¿Qué son las dendritas?* En línea: <https://psicologiaymente.com/neurociencias/dendritas>

²³ Unicef. (2010). *Inversión en Primera Infancia*, p. 16. Recuperado el 25 de julio de 2018, de: [https://www.unicef.org/uruguay/spanish/inversion_en_primera_infancia_web_\(set2010\).pdf](https://www.unicef.org/uruguay/spanish/inversion_en_primera_infancia_web_(set2010).pdf)

Cuando se habla de invertir en la primera infancia, las autoridades se refieren a que desde que el niño nace hasta los seis años, se creen políticas sociales orientadas a asegurar la alimentación, la salud y el acceso a la educación de cada niño.

Sin embargo, ocho años después del discurso del expresidente y a diez años de la creación de la ley de obligatoriedad de la educación inicial, los esfuerzos realizados en la materia muestran complejidades en su aplicación que se evidencian cada vez que recorro el pedregullo para llegar al jardín del norte o el asfalto para entrar al del sur.

1.4 Entre túnicas y zapatos

Las túnicas a cuadros de color rojo, verde o azul tienen la función de identificar a los niños como alumnos del jardín y sirven para que no se ensucien la ropa, pero lo más importante es que cuando las tienen puestas son todos iguales. Lo único que se deja entrever son los zapatos; un indicio de la realidad que cada uno trae de su hogar.

En el jardín ubicado en el barrio Malvín, los niños van de paseo a la Feria del Libro Infantil y Juvenil en la Intendencia. Lueve torrencialmente, pero eso no frena a las docentes. Matilde está feliz con sus botas. “Mirá, tienen calentito adentro. También tengo unas rojas y otras rosadas”, comenta la niña de cinco años. En ese instante, los niños imitan a su compañera y comienzan a mostrar sus botas de lluvia. “Las mías son bastante nuevas”, dice otra de las niñas mientras enseña la suela immaculada de sus botas de color azul estampadas con estrellas multicolores. Ninguno lleva championes.

Dejan de exhibir sus pies y se ponen la campera. Es hora de irse y el ómnibus contratado los espera afuera. Las camperas relucen de nuevas. Algunos incluso las combinan con el calzado. Para subir al autobús utilizan un mantel de nylon, el paraguas improvisado por la maestra. Se reúnen en grupos de a seis, se instalan debajo del mantel entre risas y caminan hacia el ómnibus. En menos de cinco minutos, los 30 niños están sentados, con el cinturón abrochado y listos para partir hacia el centro de la ciudad.

Los niños llegan a la Intendencia, suben las escaleras en fila junto a las docentes y se encuentran con un salón lleno de stands con libros. Al final del pasillo los espera una presentación del libro “Más grande que una lenteja” de Magdalena Helguera. La escritora los espera sentada desde un escritorio. Los alumnos escalan la silla que es casi de su altura, se sientan y la escuchan hablar. Algunos niños se distraen, pero otros ya leyeron el cuento en sus casas y logran responder sus preguntas.

—¿Alguien sabe qué es más grande que una lenteja? —pregunta la autora.

—Sí, una torta — responde una niña del jardín del sur.

—¿Y saben qué pasa con esa torta?

—Desaparece —continúa la pequeña.

La niña de cinco años ya leyó el cuento porque lo tiene en su casa. Todavía no sabe las letras, pero su papá —que la acompaña hoy en el paseo—se lo cuenta antes de ir a dormir. La presentación se da por terminada y los niños retornan al salón donde se ubica la Feria. En puntas de pie los niños se colocan alrededor de las mesas cubiertas de libros y los miran. Un cartel dice “no tocar” y los que ya saben leer se lo advierten a sus compañeros. Finalmente, es hora de irse.

Los niños se abrochan las camperas y las maestras aprontan los paraguas. Bajan las escaleras, salen por la misma puerta por la que entraron y se suben rápidamente al bus para no mojarse. Una vez que están todos adentro, el chofer enciende el ómnibus y retornan al centro educativo.

En los días de lluvia, las baldosas blancas del jardín del norte quedan manchadas de tierra con marcas de pisadas. Las maestras les piden a sus alumnos caminar con cuidado para que no se resbalen. Mía tiene puestas unas ballerinas violeta con medias. Sólo uno de los niños lleva botas de lluvia, el resto tiene championes. Los zapatos están un poco gastados. Los de Lucía, que son rosados con brillantina, tienen un agujerito.

Los zapatos son, aprendo, el indicio inicial. No hay túnica que esconda las actitudes ni los comentarios de cada niño. Al adentrarse en cada jardín se empiezan a percibir diferencias más profundas. En el norte los niños juegan al *toc toc*. La maestra golpea dos palitos a distintos ritmos; si va rápido, deben correr, si va lento, deben saltar y si lo deja de tocar, tienen que frenar. Los niños no logran seguir las instrucciones. Mucho menos cuando Patricia²⁴, la maestra, les pide agarrarse las manos y formar un “gusano gigante”. En vez de uno grande, forman cuatro “gusanitos”.

Los niños se empiezan a dispersar y la docente define que es hora de cambiar de actividad. “Ay es terrible, no saben respetar los límites. Esto es porque nunca juegan con ellos en sus casas”, dice moviendo la cabeza con resignación.

La maestra los divide en grupos dispersos en cuatro mesas. Patricia compró pinturas nuevas y les quiere enseñar una técnica para pintar usando sellos. Están hechos de polifón. Los niños agarran el nuevo artefacto y lo analizan. Lo tocan, se lo pasan por la cara, lo presionan contra la mesa, lo miran y se lo muestran al compañero de al lado. A Sofía se le ocurre olerlo.

—Olelo —me ordena la niña de cuatro años que lleva su pelo rubio atado en una trenza. Mientras me ve dirigir el sello hacia mi nariz, pregunta — ¿A qué tiene olor?

—No sé, ¿a esponja? —le respondo mientras me río de mi poca imaginación.

—No, ¡A mi cama!

— ¿A tu cama donde dormís?

—Sí, a mi cama —asevera la niña.

Me quedo imaginando la cama de la niña. Debe ser algo más parecido a una colchoneta que a un colchón. ¿Tendrá sábanas? ¿Dormirá sola o con sus hermanos? Mi pensamiento se ve interrumpido: Valentino le tira juguetes a un compañero y la maestra le exige que pare.

²⁴ Patricia Riverón, maestra del jardín N°228.

Patricia da por terminada la actividad y les pide que vayan a sentarse en la alfombra. Todos se sientan menos Valentino. El niño se acuesta y da vueltas en el piso. Los otros niños se quejan de la actitud del compañero. “¿Sabés por qué está así? Los padres se pelearon y el niño tuvo que pasar todo el fin de semana en la comisaría. ¡Con esto tenemos que lidiar!”, se indigna la maestra. De ser como lo menciona la maestra, sería ilegal que un niño pase la noche con la policía.

En una hora de clase, la túnica que oficiaba de igualador social pasa a ser invisible. Debajo de ella hay una historia que se deja ver a través de los zapatos de cada niño y queda revelada en su forma de expresarse. Si bien los cuatro años parecen ser una edad temprana para ingresar al jardín, Patricia cree que cuando llegan, el contexto del que provienen les dificulta adquirir todos los aprendizajes. Para la maestra, esto hará que muy pocos tengan la posibilidad de formarse profesionalmente.

—La escuela y la maestra marcan, pero después con la realidad que viven en sus casas terminan trabajando en lo que se necesite, así es muy difícil que salgan adelante.

—Entonces, ¿qué puede hacer la escuela por esos niños?

—Mirá, cuando arranqué con ellos no entendían nada; no comprendían lo que les decía. Ahora por lo menos hablamos — se esperanza.

Por momentos las maestras del jardín del norte se cuestionan si quieren continuar trabajando en jardines con niños que provienen de contextos críticos. Ellas aseguran que muchos de sus alumnos viven en hogares donde la violencia es moneda corriente y sienten que no tienen las herramientas justas para ayudar a esas familias.

Las maestras se quejan de que no haya un equipo de psicólogos o asistentes sociales que trabajen con la escuela, ya que cuando detectan que un niño no aprende al ritmo del resto, o creen que necesita cierta medicación y quieren sugerir a las familias que los manden a un especialista, no saben cómo abordarlos. Generalmente, los padres no les responden de la manera que ellas quisieran. Sienten que las familias las desvalorizan cuando pretenden transmitirles los problemas que detectan en sus hijos que exceden lo explícitamente educativo.

Patricia recuerda el caso de Facundo, un niño que iba al jardín y tenía problemas de conducta. De forma anecdótica, cuenta que el pequeño no podía mantenerse en el salón ni un segundo. Mientras todos estaban en clase, el niño corría por los pasillos del jardín. “Se trepaba hasta por las paredes”, cuenta la maestra. Patricia le insistía a la madre que lo lleve a un especialista porque entendía que el hijo tenía problemas de concentración y aprendizaje.

—¿Cuántas veces le dije a la madre que tenía que ser atendido ese niño? — recuerda la maestra y continúa — Después de años, cuando él ya estaba en primero o segundo, la madre me vino a dar la razón.

La docente lamenta que la madre haya tardado tanto en reaccionar, ya que ahora “es muy tarde”.

Por eso, la presidenta de la Federación Uruguaya de Maestros, Elbia Pereira²⁵, considera que la única forma de apoyar a las docentes es “tener en la escuela tanto un psicólogo como un asistente social”. El Consejo de Educación Inicial y Primaria cuenta con un programa llamado Escuelas Disfrutables en el que duplas de psicólogos o asistentes sociales acuden a las instituciones cuando ocurren situaciones de violencia en las escuelas. Pero para la dirigente sindical, estos equipos “lo único que hacen es correr a apagar incendios cuando el fuego ya está por las rodillas”, en lugar de trabajar sobre la prevención.

“Las políticas públicas están muy bien pensadas, pero son difíciles de operativizar en el tiempo en que el niño crece. Todo lo que le queda por el camino, no se lo está brindando el sistema. Son desigualdades que le van a marcar su trayectoria educativa”, critica Pereira.

²⁵ Pereira, E. (16 de junio de 2018). Anexo 1, p. 125-127: Entrevista a Elbia Pereira [inédita].

1.5 La socialización

A la hora del recreo, el patio se inunda de túnicas rojas, azules y verdes. Ahí se encuentran todos los niños del jardín. El estar con otros es a lo que las docentes llaman el proceso de “socialización”. Sin darse cuenta los niños comienzan a aprender los códigos que rigen en la sociedad. Y es en el jardín donde el niño emerge de su casa realmente por primera vez y se encuentra con nuevos actores sociales.

Me doy cuenta que el ojo experimentado de las maestras percibe en la forma en que los niños se relacionan entre sí, la manera en que son tratados en su hogar. En el jardín del norte tienen menos horas de patio que en el sur. Cuando los niños salen a jugar, las maestras se “vuelven locas”. Rosana es auxiliar de limpieza pero también ayuda en el salón de clase cuando es necesario. Dice que para atender a todos hay que tener “mil ojos”. En el sur los niños también pelean, pero en el norte, la agresión física o verbal es la forma de comunicarse.

Valentino juega en las hamacas hechas con neumáticos, pero molesta a sus compañeros cuando juegan en su zona. Lucía, que vive en un hogar del INAU, muerde a sus amigas cuando se enoja. Christopher y Axel acaparan el tobogán de madera y quienes se acercan vuelven llorando con la maestra porque recibieron algún golpe o insulto. “Bueno quedate sentado acá”, responde la auxiliar, quien se ve desganada. Al finalizar la hora de recreo, más de la mitad de los niños se encuentra sentado al lado de Rosana; algunos porque se portaron mal y otros porque resultaron lastimados.

Para Lustemberg, “un niño criado en un ambiente de violencia siempre va a responder con violencia”. Las consecuencias de vivir en ese tipo de entornos son más graves de lo que parecen. Un estudio realizado por Unicef da cuenta que “los niños que han vivenciado métodos de disciplina violenta presentan menores chances de desarrollo”²⁶. ¿Y qué se puede esperar de la sociedad uruguaya cuando en 2013 un 54,6%²⁷ de los niños fue sometido a algún método de violencia?

No todo es agresividad en el jardín del norte. Los primeros días que acudí a la escuela los niños me abrazaban. Con sus pequeños brazos apenas lograban rodear mi cintura y yo me agachaba a su altura para devolverles el gesto. Muchos, sin conocerme, me decían “te amo”. Otros, se peleaban por sostener mi mano. Leticia, la directora, justifica este modo de actuar en “la falta de afecto que reciben en sus casas” y por ello entiende que los maestros de educación

²⁶ Unicef. (2017). *Panorama de la violencia hacia la infancia en Uruguay 2017*. Recuperado el 27 de julio de 2018, de: http://pmb.aticeunicef.org.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=182, p.8

²⁷ Ídem, p.11.

inicial deben ser cariñosos con sus alumnos. A la hora de almorzar, es común ver a las maestras dándoles un beso en el cachete a aquellos que no dejan comida en el plato.

En el sur, los niños también se pelean. Pero tienen una forma distinta de resolver sus problemas: en lugar de pegar, dialogan. Durante el recreo, las maestras se llevan las sillas del salón de clase al patio y charlan en ronda. También se quedan paradas para supervisar a sus alumnos.

Es común ver a nenas en grupos de dos o tres abrazadas y caminando por el lugar y a los varones correr con alguna pelota. En medio del recreo, un niño se acerca a la maestra Virginia²⁸ llorando y le plantea su situación:

— Me vuelven loco maestra —solloza el niño de cinco años.

— ¿Qué te pasa José? — le pregunta la maestra acariciándole la cabeza

— Yo ya les expliqué que no quiero tener novia. Lo hablé con mis papás y dijimos que voy a esperar a cuando sea grande.

— Pero ¿quién quiere ser tu novia? — dice la maestra mientras intenta contener su risa.

— Nalani y Camila.

En una frase el pequeño cuenta más de lo que cualquiera pueda imaginar en un niño de su edad. Por sus comentarios, su hogar parece ser un lugar donde los padres hablan con sus hijos y les enseñan a resolver problemas.

Vir, como le dicen los alumnos, llama a las dos niñas para aclarar la situación. Nalani y Camila caminan hacia la maestra. Las dos están llorando. Ellas insisten con ser novias de José y la maestra le pide al niño que les cuente cómo se siente.

— Ahora no quiero tener novia, voy a tener cuando sea más grande

— ¿Vieron? José no quiere tener novia y ustedes también van a tener que esperar a cuando sean más grandes — les explica Vir.

La maestra les exige que se abracen así dejan de llorar. Los niños hacen caso. Se abrazan, se secan las lágrimas y vuelven a correr como si nada hubiera pasado. Virginia está tentada de risa. Trabaja hace quince años en jardines pero los niños no dejan de sorprenderla. “Yo no sé de dónde sacan estas cosas, la verdad”, se ríe.

²⁸ Virginia Aniano, maestra del jardín N°244.

1.6. “El comedor es para problemas”²⁹

Al jardín del norte no solo asisten más horas a clase que en el sur, sino que además hay un comedor. Allí los niños ingieren tres comidas diarias. Una medida que seguramente sirva para responder al 35% de los menores que tienen déficit de hierro³⁰, y al 10%³¹ que presenta un retraso en su crecimiento. Para las docentes asegurarse de que sus alumnos coman es positivo, pero la forma en que funciona hace que se vean perjudicadas.

En el jardín del norte, el comedor es casi tan protagonista como las docentes y los niños. Apenas pisan la institución, los alumnos dejan sus mochilas en el salón de clase y se dirigen a desayunar. Atrás de la casa amarilla, donde están las aulas, se encuentra el comedor. Un espacio casi tan grande como el jardín entero. Tiene una cocina, cuatro mesas largas de madera y un lugar donde los niños tienen la clase de expresión corporal.

Leticia, la directora, acompaña a los niños a desayunar. Conversa con las cocineras y se prepara el mate.

Los lunes, cuando llega Pepe, el señor de la distribuidora de comida, los niños le hacen hinchada: “Pepe, Pepe, Pepe”, cantan al tiempo que golpean los vasos de plástico contra la mesa. Las maestras ríen cada vez que ven a sus alumnos cantar. Leticia se pone nerviosa.

— Silencio, todos comiendo. ¡Basta, se terminó! — exclama impaciente.

Su intento no tiene éxito. Hasta que Pepe no se retira del comedor, los niños no paran de cantar. “Adiós, mis fans”, saluda el hombre.

Con el comedor aparecen los problemas para Leticia, que debe ir a comprar leche, y demás insumos y encargarse de la administración del dinero de la escuela.

Las maestras suelen molestarse porque en varias oportunidades la buscan, pero Leticia está haciendo mandados. Sin dudas la directora lo lamenta. Preferiría dedicarse únicamente a ayudarlas a planificar y a atender los problemas de los niños, pero en estas circunstancias se le hace cada vez más difícil.

Mientras intento el diálogo con ella, los niños juegan en el patio. Algunos se cuelgan de unos columpios hechos con neumáticos, otros juegan en el tobogán de madera. Los restantes corren.

²⁹ Cita extraída de la entrevista con la directora Mariela Roberto del jardín N°244. Anexo 1, p. 150.

³¹ Cerrutti, Florencia. (2015). *La Nutrición, el Crecimiento y el Desarrollo infantil: la experiencia en Uruguay*. Recuperado el 9 de agosto de 2018, de <http://www.audyn.org.uy/sitio/repo/arch/11.15FlorenciaCerrutti.pdf>

Leticia sale de su oficina. Camina dos metros hasta llegar a la puerta que da al patio y se apoya sobre la pared. La forma de moverse deja ver su agotamiento. Lo hace con dureza. Su cuerpo parece transmitir la responsabilidad de su trabajo.

Leticia cree que Primaria concibe a la escuela desde un punto de vista asistencialista; “un lugar para alejar a los niños de sus casas” con falta de educación y recursos en sus hogares.

A medida que comienza a hablar, parece que su cuerpo fuera descargando el peso que lleva. Descruza los brazos y se aleja de la pared. Se mueve de lado a lado y camina. La sigo.

—Hace más de 30 años que trabajo en jardines de infantes y siempre estuve en contra del asistencialismo — subraya y agrega — así, dándoles todo sin nada a cambio, no los estamos ayudando.

Está molesta. Asegura que buena parte de los padres de sus alumnos no tienen empleo. Aduce que la mayoría de las familias están conformadas por madres solteras con baja formación educativa. Según datos del INE, en el área donde viven los padres de los niños del jardín del norte, sólo un 7%³² completó la educación secundaria y menos del 70%³³ de la población entre los 20 y los 65 años trabaja.

—No es su culpa. Es del Estado. Yo no entiendo; ya que les ofrecen todo esto — señala el comedor — ¿Por qué nadie los obliga a venir a barrer unas horas la escuela o arreglar alguna plaza en el barrio? O darles un curso para que se puedan formar en algo— sugiere la directora.

Para Leticia “no se luce el trabajo que se realiza en la escuela”, porque si bien en el jardín aprenden a jugar, a relacionarse con los pares o ciertos hábitos alimenticios, en las casas ese proceso no continúa.

—Estos niños tienen falta de límites, falta de afectos. Están acá ocho horas, después llegan a las casas, les dan el celular o la tablet y se van a acostar. ¿Al final quién los cría? — es la pregunta retórica de Leticia— El sistema.

1.6.1 Asistir vs. Educar

El comedor muestra la diferencia entre lo que significa asistir y lo que significa educar. Este espacio representa que además de recibir una educación formal, los niños del jardín del norte necesitan comer, pero ¿no es asistir también una forma de educar?

En su libro *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial*, la maestra argentina Ana Malajovich, explica que un comedor funciona de forma asistencialista o educativa según el

³² Datos facilitados por el INE para la investigación. Anexo 2, p. 164.

³³ Datos facilitados por el INE para la investigación. Anexo 2, p. 165 y 166.

uso que se le dé: “Si se organiza la merienda o el almuerzo en un clima sereno, que permite a los chicos conversar entre ellos y con el docente; (...) si se presentan los alimentos que se van a consumir, explicando su importancia para la salud; si se dedica tiempo a enseñarles el manejo correcto de los elementos de la mesa (...); estamos desarrollando una tarea netamente educativa y no solamente facilitando la ingestión de los nutrientes necesarios” (2006, p. 116).

Estela³⁴ es maestra en el jardín del norte y su pensamiento va en la misma línea que el de Leticia en lo que respecta al comedor. Aunque desde Primaria insistan que el comedor tiene fines educativos, ella sigue pensando que el fin es “exclusivamente” asistencial. Para demostrármelo, busca entre sus cajones un manual de Primaria. “A nosotras en la carrera no nos enseñan nada de educar mientras comen”, se queja.

Propuesta: jardines de infantes en modalidad de jornada completa, se puede leer en la tapa. El texto es una especie de guía donde se explica la función que deben tener las escuelas de tiempo completo. Para Estela, “es una forma de justificar el asistencialismo”. El cuestionado manual dice:

La sociedad actual, con sus transformaciones, sobre todo en el campo laboral (...), hace muy breve el tiempo que los padres tienen para atender a sus hijos, desde su temprana edad (...). Otro aspecto importante en las aspiraciones del C.E.I.P es el contexto socio-cultural más vulnerable, preocupación permanente de los últimos tiempos donde la cantidad y calidad de horas cobra sentido en esta publicación.³⁵

A simple vista, el manual no parece tener nada fuera de lo común, pero para Estela el problema es la forma en la que se implementa.

—Estoy cansada. Plantean modelos y después hacen que nos vayamos arreglando como podamos — expresa rabia.

Estela asevera que no cuentan con el personal necesario como para estar siete horas y media con los niños en la institución, ni para llevar adelante un comedor.

La presidenta de la Federación Uruguaya de Maestros, Elbia Pereira, discrepa con la idea de que el comedor tiene una función meramente asistencial. La dirigente sindical entiende que en un principio surgen como una necesidad “para dar respuesta a la pobreza”, pero que “hoy funciona como una extensión de las mismas propuestas educativas”.

Cuando Pereira era maestra en el jardín de la ciudad de Palmitas, tenían una huerta. Al mismo tiempo que le enseñaban a los niños a plantar los alimentos, en temporada de calabazas

³⁴ Estela Flores, maestra del jardín N°228.

³⁵ Anexo 2, p. 169-173.

hacían todos juntos la mermelada que se iba a servir junto al pan en el desayuno. De esta forma, los niños colaboraban y aprendían sobre las comidas.

En el jardín del norte las maestras piden silencio a la hora de almorzar e intentan que los alumnos conversen lo menos posible. Ninguna le explica a los niños qué contienen las comidas que se sirven y mucho menos intenta mostrar la forma correcta de agarrar un tenedor. De hecho, cuando algún niño tiene dificultad para terminar su plato, las maestras les sostienen los cubiertos y les dan de comer en la boca.

1.6.2 Leticia

A más de un mes de asistir semanalmente al jardín del norte, las fallas del sistema se empiezan a ver cada vez más y es notorio que las educadoras lo sufren de manera directa. Hoy Leticia no se ve estoica como todos los días. Está desmoronada; su postura encorvada y su mirada triste. Se nota que estuvo llorando.

—Me dieron un buen tirón de orejas este viernes — dice con la voz entrecortada.

La directora se retira del comedor luego de que los niños terminan de comer pan con manteca y chocolatada, y se dirige a su oficina. La sigo. Ella se sienta. Le pregunto qué le ocurre. Se para, cierra la puerta y se vuelve a sentar. Es la primera vez que accede a tener una conversación en privado conmigo. Los otros diálogos que tuvimos se dieron entre pasillos.

Las maestras del jardín del norte elevaron una carta a la inspección presentando quejas sobre la directora. Entre los reclamos, señalan que no les brinda apoyo pedagógico y que no consigue recursos materiales para la escuela.

Las maestras se quejan que todo aquello que se rompe, demora meses en ser arreglado: hace un año que uno de los baños está roto, tardaron cuatro años en conseguir maestras para actividades extracurriculares y un día se rompió la cerradura de la puerta principal del jardín y debieron utilizar la plata de la Comisión de Fomento³⁶ porque si esperaban a Primaria, dicen que podrían haber estado hasta un mes sin puerta.

Leticia está muy desilusionada de su equipo de trabajo. Durante el fin de semana no paró de pensar en que todo se podía haber solucionado de otra forma.

³⁶ Nota de la autora: Por reglamento, todas las escuelas públicas del país cuentan con una comisión integrada por padres y maestros en la que se gestiona el dinero recibido por el aporte voluntario y mensual de las familias. Ese dinero se utiliza luego para comprar materiales o contratar personal por fuera del presupuesto con el que cuenta Primaria para cada centro educativo.

Administración Nacional de Educación Pública. (2004). *Reglamento de Comisiones de Fomento Escolar*. Recuperado el 15 de julio de 2018, de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2015/ceip/reglamento_ComisionFomento.pdf

La directora abre y cierra cajones. Agarra carpetas y empieza a señalar los papeleos y trámites de los que se debe encargar. Su rol se resume a hacer mandados.

—Yo no estudié contaduría— dice cabeceando de lado a lado — Cuando empecé a ser directora me esperaba otra cosa. Pensaba que iba a encargarme más de apoyar a los maestros y no tener que ocuparme todo el día del comedor y de cosas relacionadas a la plata.

Leticia lamenta no haber anotado todos los reclamos que le hicieron las maestras en el pasado y la solución que ella les dio, porque ahora Primaria amenazó con abrirle un sumario y ella no tiene pruebas para respaldarse.

La directora es quien debe mediar entre los reclamos de los maestros y las exigencias del sistema. Sentados en su oficina de Ciudad Vieja los inspectores de Primaria planifican políticas que luego perjudican el funcionamiento del jardín. La idea de tener un comedor para asegurar la alimentación de los niños parece ser positiva, pero la forma de implementarlo sobrecarga el trabajo de los maestros.

Leticia siente impotencia. Está en el medio de una situación que no parece tener solución en el corto plazo. Por un lado, no puede cumplir con las maestras porque Primaria no responde a sus reclamos, pero tampoco puede satisfacer a las autoridades porque las maestras se quejan de ella.

Intenta contener el llanto con un profundo suspiro. Apoya los codos en la mesa y deja caer la cabeza sobre sus manos. Levanta la mirada y concluye: “¿Sabés? El trabajo de director es muy solitario”

La presidenta de la Federación Uruguaya de Magisterio (FUM), Elbia Pereira, recuerda su trabajo de directora en un jardín de jornada completa como la “peor experiencia” de su vida como educadora.

“Yo trabajaba en el jardín 121 de Palmitas y fue la vez en la que fui peor como maestra. No podía estar con los niños por tener que estar pendiente del proveedor, el distribuidor, los cocineros... y eso que tú viste, es la realidad”, relata Pereira.

Para la dirigente sindical lo que más se necesita hoy en día a nivel educativo es la creación de cargos, pero con el bajo presupuesto actual, asume que la realidad va a continuar incambiada.

1.7 El barrio sin nombre

Lo que se sabe de los hogares de los niños del jardín del norte es a través de su comportamiento. Pero hay que ir allí para comprender. Y para ir, hay que estar acompañado.

Gustavo es auxiliar de limpieza en el jardín del norte. En los días que tiene tiempo recorre el barrio con su moto y le lleva zapatos nuevos a los niños del jardín. Sabe que no es una obligación, pero lo hace por el cariño que le tiene a los pequeños. Como no me puede acompañar a conocerlo, me contacta con Paola, una mamá del jardín. La mujer accede enseguida a mostrarme el barrio y quedamos para encontrarnos en la entrada de la escuela.

Es feriado por el Día de la Batalla de Las Piedras y la calle de la escuela está vacía. A lo lejos creo verla llegar. Tiene el pelo negro atado en una cola alta y los ojos azules. Tiene 32 años, pero al principio confunde al hablar de “los bailes” y de sus amigos como lo hacía yo cuando tenía 17; la edad que ella tenía cuando tuvo a su primer hijo. Cuando habla de sus cinco hijos vuelve a descolocar a quien la escucha. Es madura. “Los crié a todos sola, sin que los padres me pasaran un peso”, asegura.

Caminamos en dirección al norte. Cuando termina la calle asfaltada y las casas construidas con ladrillo, comienza el asentamiento al que llaman “Las Cabañitas”. La línea que separa la calle de asfalto con los caminos de pedregullo y los pastizales del asentamiento simulan ser una línea imaginaria que lleva a una nueva realidad. No es un barrio grande. Se extiende unos 600 metros a la redonda y está dividido por un barranco al que llaman arroyo.

Los caminos no están marcados y tienen tramos que se pierden en el pastizal. El barranco que cruza por la mitad del barrio está cubierto de basura flotando en agua estancada. Allí se ven bolsas plásticas, juguetes, cochecitos de bebé rotos, ropa vieja y hasta un auto incendiado. Entre medio del arroyo hay un puente armado con tubos de cemento por donde se puede cruzar al otro lado.

Alrededor de las casas circulan animales de todo tipo. Caballos, gatos, perros, gallinas, gansos, patos, palomas y muchas moscas. Cuanto más cerca del arroyo, más se siente la mezcla de olor a caño y bosta.

Es feriado y solo se puede ver a los niños caminar por el barrio. Ninguno está acompañado de sus padres. Esto parece indicar que, de no ser por el jardín, seguramente los menores pasarían horas sin el cuidado de un adulto.

Por momentos se cruzan motos conducidas por chicos de no más de 12 años que dan vueltas por la zona. A esta altura es difícil no estarse equivocando al juzgar sus edades. Hace frío pero a los niños no parece importarles. Algunos sumergen sus pies en el agua estancada, agarran

objetos rotos que van encontrando y los meten dentro de bolsas de nylon negras. Paola entiende que su vida en el barrio no es la ideal, pero para los niños “es la realidad que conocen”.

Seguimos la recorrida por el barrio. Me invita a su casa. “Es chiquita, pero fui comprando bloque por bloque y ahora tengo todo eso”, cuenta con orgullo mientras me señala la entrada.

Abre la puerta de metal oxidado. Entramos. El olor a cemento húmedo parece colarse por cada poro. La casa mide dos metros y medio de largo y poco más de un metro de ancho. Apenas entran dos colchones. Sus tres hijos duermen todos juntos en uno y ella en otro. A simple vista no se ve que el baño, pero no me animo a preguntar si tiene. Tampoco hay una mesa para comer, ni un escritorio para hacer los deberes.

Nos quedamos conversando un rato sentadas sobre la cama —que oficia de sillón— y me cuenta sobre su trabajo. Hasta diciembre del año pasado trabajaba en la fábrica de panes que queda frente a la escuela, pero decidió renunciar y con los ahorros que tenía, abrió un puesto de ropa sobre la calle 8 de octubre. Paola usa mucho la palabra “invertir”. Cuando dejó su trabajo, una plata la invirtió en la casa y otra en comprar la mercadería para su nuevo local.

—Primero invertí en terminar la casa. Ahora tengo que juntar para que el techo no se llueva.

—¿Fue bueno el cambio de trabajo?

—Los primeros meses no vi un peso. Aparte, lo que ganaba lo gastaba cuando iba a Buenos Aires a comprar la ropa. Pero la verdad que ahora me compran, porque camperas y pantalones así como estos no venden acá—dice la mujer en referencia a su campera negra con brillos y a su jean con flores bordadas.

Luego de media hora de charla, nos retiramos. En el camino a la parada de ómnibus dos niñas pasean a lo lejos. Una de ellas parece no superar los tres años. Tiene la cara manchada de tierra. La otra, que no tiene más de diez, juega con un muñeco. Desde una de las viviendas se escuchan llantos. Otra niña llora en busca de su madre y su hermano, también pequeño, le pide que se calle. “¿Vieron que maricona que es? ¡Ay cómo llora la mariconcita!”, se burla. La niña sigue llorando; ningún adulto se inmuta.

La niña de diez años no está con un juguete; pasea por los callejones del barrio con su hermanita recién nacida.

—¿Ves? La nena de diez años cuidando a su hermanito. Esto es así. Acá es como tierra de nadie —comenta Paola.

1.7.1 Las familias del jardín del norte

De ese asentamiento es de donde los niños vienen al jardín. Cuando ingresa, no solo el niño se enfrenta a una nueva realidad; también algunos padres como Paola, se encuentran con que deben dejar por primera vez a sus hijos en manos de otra persona y eso les genera desconfianza. Para otros, como Yara, es un “respiro”. Un lugar donde dejar a sus hijas y tener más tiempo para sí misma.

Paola mandó a tres de sus cinco hijos al jardín del norte. Con los dos varones no hubo problema, pero cuando fue el turno de la nena, la mandó aterrada. Con tres años, Rihanna tenía que pasar de estar en su casa a permanecer siete horas y media en el centro educativo. “Yo no me animaba a dejarla porque siempre la protegí mucho”, comenta la mujer.

Mientras recorremos el barrio me cuenta que al principio se quedaba afuera de las rejas del jardín durante todo el día. Las horas se le pasaban lento, pero sentía que si se iba, a su hija le podía pasar algo malo. Así estuvo durante el primer mes.

—Un día las maestras me dijeron: ‘tenés que confiar’, porque si vos seguís acá, ella no va a parar de llorar. De a poco la fui soltando y se empezó a animar a quedarse todo el día.

Desde ese momento, el jardín comenzó a tomar un rol fundamental en la vida de ambas. Allí Rihanna aprendió a hablar y le enseñaron a dejar de usar pañales. Además, las maestras demostraron ser un gran apoyo para Paola en tiempos difíciles.

Entre caminos de pasto y pedregullo, llegamos a la Policlínica de la zona. Paola mira el local, una mancha de amarillo viejo, y suspira. “Yo tuve cáncer de útero, ¿sabés?”, permanece un rato en silencio y continúa: “Si no fuera por la escuela, no sé si hubiera podido salir adelante”.

Paola recuerda el día en que le contó a las docentes del jardín. Rihanna tenía 3 años y no sabía con quién dejarla mientras iba a hacerse los tratamientos. Verónica, la maestra, se le acercó en aquellos momentos para decirle que desde la escuela la iban a apoyar en todo ese camino. “Y así fue”, afirma la mujer. Hubo momentos en que Paola no podía llegar antes de las seis de la tarde a buscar a su hija y allí la esperaban las maestras. Incluso sus otros dos hijos que iban a la escuela que queda a menos de una cuadra, cruzaban al jardín y se quedaban ahí aguardando a que llegara su mamá.

Igualmente, la madre de Rihanna entiende que no todos los padres valoran al jardín. Dice que algunos lo usan como “un depósito” o “para sacarse de encima a sus hijos”.

Yara camina desde el jardín del norte hacia la calle con un cochecito rosado y con su otra hija agarrada de la mano. Me le acerco y le consulto si le puedo realizar algunas preguntas sobre

la escuela. Me mira inocentemente y se sonroja al escuchar la palabra “periodista”. Asegura que nunca le hicieron una entrevista.

Yara accede y le ofrezco conversar mientras caminamos hacia su casa. Cuando está con sus dos hijas, Yara dice que se cansa.

—Ellas son demasiado demandantes, te exigen mucho —cuenta agobiada. Sus respuestas son muy escuetas y su vocabulario es limitado.

— ¿En qué te exigen mucho por ejemplo?

— No sé

— ¿Les tenés que dar mucha atención?

— Sí, cuando lloran. Tenés que fijarte que coman, te piden que les compres. Vos que sos joven, no tengas hijos todavía.

Yara tuvo a Betiana a los 21 y, cuenta, se “estresaba mucho”. Sus llantos la ponían nerviosa. Lo mismo ocurría cuando tenía que cambiarle los pañales. Con la segunda, cuenta, todo fue mucho más fácil.

Yara dice que su hija “avanzó pila” desde que empezó a ir al jardín del norte. Especialmente en lo relacionado al lenguaje. “Antes no podía hablar fluido”, afirma la madre y agrega que a las dos semanas de entrar al jardín ya formaba oraciones completas. Las maestras esperan que los alumnos sepan hablar antes de ingresar, pero reconocen que es ahí donde terminan aprendiendo. Según las docentes, porque los padres no dialogan con sus hijos.

Pero lo más importante para Yara es que al ser de jornada completa, enviar a sus hijas a un jardín le permite tener tiempo para sí misma. Hasta hace seis meses era empleada en un supermercado, pero la enviaron a seguro de paro. Ahora se metió en un curso de contabilidad y espera conseguir algo porque en la casa “cada vez está más difícil”. Con el aporte del Mides³⁷, apenas le da.

— Lo mejor que hizo el Pepe Mujica³⁸ fue hacer que los jardines sean de ocho horas — declara Yara con firmeza, pero rápidamente vacila — Fue él, ¿no?

Si bien los jardines de jornada completa existen desde el año 1946 bajo el nombre “Jardín Asistencial”, a partir del 2010 se propuso como un objetivo del gobierno en el marco de la Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia (ENIA)³⁹ extender esa modalidad educativa. Para el año 2020, Primaria espera que un 60% de sus centros educativos sean de tiempo extendido

³⁷ Ministerio de Desarrollo Social. (8 de enero de 2018). *Tarjeta Uruguay Social: ¿Qué es y cómo funciona?* Recuperado el 22 de junio de 2018. En línea: <http://www.mides.gub.uy/55480/tarjeta-uruguay-social-tus>

³⁸ José Mujica, presidente de la República Oriental del Uruguay (2010-2015).

³⁹ Anong. (2008). *Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia*. Recuperado el 22 de junio de 2018, de: <http://www.anong.org.uy/docs/noticias/Documento%20ENIA%2020nov08.pdf>

con el objetivo de “mejorar el ‘punto de partida’ de estos niños en cuanto a todo lo relacionado con el lenguaje y la motricidad”⁴⁰, ya que provienen de contextos en los que sus familias no pueden satisfacer todas sus necesidades.

Paola considera que desde que se implementó el comedor dentro del jardín del norte, en el 2014, más padres quieren mandar a los hijos a esa escuela. Un aspecto que da cuenta que las necesidades de las familias del jardín dejan en segundo plano el principal fin de la escuela: la enseñanza.

Para las maestras de los jardines en zonas críticas, aunque no cuenten con todas las herramientas para enfrentarlo, resulta casi imposible no involucrarse con los problemas de sus alumnos e intentar ayudarlos.

Según la dirigente Elbia Pereira, este tipo de situaciones se repiten en la profesión de magisterio porque “es una profesión social”. “No existe el maestro que no sepa que lo que está eligiendo tiene compromiso social. Hay voces que hoy lo analizan como un componente laboral cuando exigen derechos, pero no existe esa disociación”, afirma Pereira.

⁴⁰Presidencia. (04 de junio de 2018). *Primaria aspira a que en 2020 el 60 % de las escuelas del país sean de extensión del tiempo pedagógico*. Recuperado el 22 de junio de 2018. En línea: <https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/educacion-escuelas-tiempo-completo-extendido-extension-tiempo-pedagogico-buzzetti-ceip>

1.8. Las prioridades de Primaria

Para inscribir a sus hijos en la enseñanza preescolar, los padres tienen que seleccionar tres jardines en orden de preferencia y luego, a través de la plataforma digital Gurí—la base de datos de Primaria— se los asignará a una de esas instituciones. En el proceso de clasificación “hay gurises que están priorizados”, destaca el consejero de Primaria, Pablo Caggiani⁴¹.

Una vez que la madre inscribe a su hijo, la plataforma toma tres condicionantes para asignarle un cupo en el centro educativo de su preferencia: la primera es que tenga hermanos en el mismo jardín o en la escuela más cercana, la segunda es que haya asistido a un Centro de Asistencia a la Infancia y la Familia (Caif) y finalmente, que sus madres trabajen o estudien.

En la primera variable, el principio que rige es que una madre no se vea obligada a llevar a sus hijos a centros educativos que queden alejados entre sí. En la segunda, lo que se intenta asegurar, es que las personas de contextos carenciados tengan un cupo.

Como los Caif “están focalizados en los lugares más pobres”, mediante este método, Primaria entiende que “se toca a las personas más vulnerables de la sociedad” y es a ellas a quienes se les priorizan los cupos. Según Caggiani este método de selección se comenzó a implementar porque en 2008 detectaron que el 90% de los niños de tres años de edad del sector más alto de la sociedad estaban escolarizados, mientras que solo el 20% de los niños del más bajo asistían a un centro educativo. “Esto tiene que ver con la estructura familiar”, explica el jerarca para proceder a fundamentar el tercer punto.

Desde Primaria, se entiende que “la política educativa vinculada a la primera infancia, no solo tiene que ver con la educación del niño, sino también con cuidados”. Además de querer integrar a las sociedades más vulnerables a la hora de generar más cupos para la educación inicial, Primaria tiene el fin de ofrecer una solución a las familias. En una decisión basada en la realidad, que implica una opción de género, Primaria examina la realidad de hogares monoparentales centrados en la madre.

En Uruguay, uno de cada cuatro niños de entre 0 y 4 años vive solo con su madre⁴². En los hogares más pobres ese porcentaje asciende a un tercio (32,2%)⁴³.

⁴¹ Caggiani, P. (18 de agosto de 2018). Anexo 1, p. 139-141: Entrevista telefónica a Pablo Caggiani [inédita].

⁴² Instituto Nacional de Estadística. (s/f). *Salud, nutrición y desarrollo en la primera infancia en Uruguay: primeros resultados de la ENDIS*. Recuperado el 14 de agosto de 2018, de: <http://www.ine.gub.uy/documents/10181/35704/SALUD%2C+NUTRICI%C3%93N+Y+DESARROLLO+EN+LA+PRIMERA+INFANCIA+EN+URUGUAY+PRIMEROS+RESULTADOS+DE+LA+ENDIS/7be3f504-ebb9-4427-bb5d-cb4d9f242a7b>

⁴³ Ídem.

“Los jóvenes tienen más dificultades para ingresar al mercado laboral, pero en especial las mujeres”, señala Caggiani y agrega: “En los sectores más pobres tienen hijos a edades más tempranas. Entonces, esa joven que es mamá y que no accede al trabajo, queda al cuidado de los niños y resigna su independencia y autonomía económica. Parte de lo que tenemos que resolver es que la madre proveniente de los sectores vulnerables tenga la posibilidad de tener autonomía financiera y eso tiene que ver con que haya un espacio de cuidado para los hijos”, señala Caggiani y agrega: “Entonces, mamá que trabaja, es también un indicador a tener en cuenta para un cupo en el jardín”.

El jardín de infantes fue creado en un principio para responder al ingreso de la mujer al mercado laboral en el último tramo del XIX. En Uruguay, estas instituciones nacieron bajo el nombre de “Asilo Maternal”. El 29 de agosto de 1877, bajo el gobierno del coronel Lorenzo Latorre, se decretó por Ley N° 1354, la creación de ‘una institución de beneficencia destinada al asilo diurno de los niños de dos a ocho años, cuyos padres, tutores o encargados, por su condición de trabajadores, no pudieran atenderlos debidamente en sus hogares...’⁴⁴ Así los describió el fundador de la educación pública, José Pedro Varela, en el texto “Número de niños que se educaban y número de niños que se educan”:

Entran a las 7 de la mañana y permanecen en el establecimiento hasta la entrada del sol: se los alimenta gratuitamente durante su permanencia en el Asilo, natural es, pues, que los pobres prefieran enviar a ellos sus hijos, en vez de mandarlos a las escuelas públicas, puesto que no sólo reciben instrucción, sino que dejan a sus padres libres durante todo el día, y tienen además el ahorro del alimento.⁴⁵

Hacia el año 1892 el concepto de “Asilo maternal”, que hoy se podría traducir en guardería, comenzó a cambiar. Luego de un viaje de diez meses a Europa e influenciada por las ideas del pedagogo alemán Friedrich Fröebel, la maestra Enriqueta Compte y Riqué retornó a Uruguay y fundó el primer jardín de infantes público de América Latina.

Con el nuevo centro educativo se buscaba contrastar el rol que ocupaban los asilos maternos, a los que el periodista Martín Paz del Diario “El Día” describió como “casas de beneficencia” y “(...) como a un depósito donde los tengan guardados por algunas horas, y no con el objeto de aprender (...)”⁴⁶. El histórico impulsor de la educación pública, José Pedro

⁴⁴ Ivaldi, E. (2016). *La educación inicial en Uruguay: su origen como política pública estatal 1870-1900*, p. 40. Recuperado el 12 de abril, de: <http://www.ceip.edu.uy/bw-publicaciones-e-investigaciones>

⁴⁵ Ídem, p. 43.

⁴⁶ Ídem, p. 60.

Varela, materializó con la instalación del jardín su idea de que la educación “es, en su más alto sentido, un procedimiento que se extiende desde el principio hasta el fin de la existencia”, y por ello se entendía que el jardín era un lugar para fomentar el aprendizaje desde edades tempranas.

A siglo y medio de creado el primer jardín de infantes, se percibe el mismo dilema. El jardín tiene un fin educativo, pero como ocurre en el norte, lo asistencial ocupa tiempo que las maestras aseguran podría ir destinado al aprendizaje.

— ¿Hoy las políticas educativas están orientadas al niño o a la familia?

— Primaria no tiene una política laboral para las jóvenes mujeres, lo que tiene es una oferta educativa para los niños. No es una política orientada para la mujer, pero de hecho, una política que priorice a los sectores más vulnerables en definitiva está otorgando a las mujeres la posibilidad de encontrar trabajo — responde Caggiani.

El jerarca reconoce que este proceso de selección tiene un problema: las mujeres del sector más pobre de la población no trabajan y el sistema Gurí automáticamente no prioriza a esas familias.

— Nos dimos cuenta de que habían gurises que tienen doble Tarjeta Uruguay Social⁴⁷, que son las familias más pobres de la sociedad, que quedaban afuera de las propuestas de tiempo completo — señala Caggiani.

— ¿Cómo pasó eso?

— Porque bueno, con el sistema Gurí ingresan con criterios estipulados. A pesar de eso, que se entiende que se toca a las personas más vulnerables, gurises que son de familias por debajo de la indigencia nos quedaron en propuestas de cuatro horas. Entonces, tenemos que hacer que las personas que tengan doble tarjeta también aparezcan dentro de los criterios de priorización.

Para aplicar la condicionante de la tarjeta como prioridad de un cupo en un jardín, Primaria aún busca resolver una forma en que no queden todos los niños de un barrio de bajo contexto social en un mismo jardín. El objetivo es que haya heterogeneidad dentro del aula y que no todos los niños provengan de barrios marginales. “Estamos viendo cómo hacer. Los jardines de tiempo completo no toman el radio territorial como prioridad, entonces una opción es que un niño pueda ir a una escuela en el barrio donde trabaja la madre”.

⁴⁷ Ministerio de Desarrollo Social. (8 de enero de 2018). *Tarjeta Uruguay Social: ¿Qué es y cómo funciona?* Recuperado el 22 de junio de 2018. En línea: <http://www.mides.gub.uy/55480/tarjeta-uruguay-social-tus>

1.9 No todo es perfecto en el sur

Mariela, la directora del sur sabe que su escuela es “un paraíso” en comparación a otras que se ubican en barrios carenciados, pero asegura que, de todas formas, no son ajenas a la realidad de la sociedad y que “la población del jardín está cambiando”⁴⁸.

El jardín del sur es de los más solicitados. En octubre, cuando abren las inscripciones, las filas de padres se alargan por una cuadra. Se traen la silla de playa y esperan su turno. Con la implementación del sistema Gurí — al que la directora llama “el gran hermano” — como se vio anteriormente, vivir en el barrio donde se sitúa la escuela ya no es una condición para ser derivado a determinado jardín.

A Mariela le preocupa la nueva modalidad porque desde hace algunos años llegan al jardín personas que vienen de barrios más alejados. Según la directora, esto ha generado que más de la mitad de los alumnos vayan en camioneta escolar, y, en consecuencia, que se esté en menos contacto con las familias.

— Acá todavía vienen los papás y están presentes.

— Todavía...

— Sí, te digo todavía porque vos debés haber visto en todas las mañanas y las salidas de la escuela que está toda la cuadra cubierta de camionetas. Acá más del 50% de los niños viene en camioneta escolar.

— ¿Eso afecta?

— Y... afecta sí.

Mariela explica por qué. Detalla que en los últimos años muchas familias que viven de avenida Italia hacia el norte eligen el jardín porque no les gusta el contexto en el que se sitúan las escuelas de su propia zona. Cerca de “esas zonas” está ubicado el jardín del norte. Según la directora, el cambio se ve reflejado en el turno de la tarde, donde asegura que los niños traen hábitos diferentes.

— Son familias en las que los niños pueden llegar a dormir toda la mañana. A veces no almuerzan, solo desayunan antes de venir a la escuela. Los niños no están atendidos por sus padres, sino por hermanos mayores, o que quedan solos después de que vuelven del jardín. Eso también es diferente.

— ¿Y eso cómo afecta la forma en que actúan los niños?

⁴⁸ Roberto, M. (8 de agosto de 2018). Anexo 1, p. 146-152: Entrevista a Mariela Roberto [inédita].

—Están más irritables y agresivos. Lloran, por ejemplo. No aceptan el no; no aceptan el límite, porque en la casa están acostumbrados a hacer lo que quieren, o porque están acostumbrados que frente a cualquier obstáculo les dan el chupete — dice señalando el celular.

Mariela compara a los padres de hace diez años con los de hoy: “el período de la adolescencia se está extendiendo hasta los 40 años”. “Ahora los padres no son papás de sus hijos, son como hermanos. Ya no está esa relación asimétrica que tiene que existir”, dice convencida de su teoría. Por eso, asegura la directora, en el jardín se ven obligados a trabajar aspectos que le corresponden a la familia, como enseñarles a los niños a ir al baño o a hablar.

Según la directora, para algunos niños, el jardín es el primer lugar donde se encuentran con un “no” como respuesta. Como es el caso de Thaisa, la niña a la que ninguna docente del jardín del sur logra controlar. Las maestras le llaman tantas veces la atención que es imposible olvidar su nombre.

En el salón de Sandra⁴⁹, los niños deben pegar en sus respectivas carpetas los dibujos que hicieron en los primeros meses del año. De esta forma, las maestras registran el progreso de los alumnos.

La maestra quiere ir al siguiente ejercicio, pero en la mesa donde se supone que juegan, se están peleando. Sandra intenta restablecer el orden, pero el griterío vuelve. Hay quejas sobre Thaisa, y la maestra los calma; ella pretende seguir pegando hojas en la cuadernola junto a niños que tardan casi cinco minutos con cada papel.

La pelea vuelve a la mesa. Los niños tiran juguetes al piso y Thaisa se guarda objetos en los bolsillos de su túnica. En los demás grupos, todo funciona con normalidad.

A los diez minutos, la maestra hace rotar de estación de juego. El de la cocina que se veía tan tranquilo con los anteriores participantes, se vuelve ruidoso. Una manzana de plástico vuela por el aire. Thaisa y otro de los niños se pelean por una olla de juguete. La maestra se cansa, separa a la niña, verdadera propulsora de la discordia, y la sienta en una silla.

La niña de pelo largo negro no se queja y se mantiene inquieta en su silla hasta que Sandra da por terminada la clase. “Las cuadernolas de los que faltaron las seguimos mañana, ahora todos se tranquilizan hasta que llegue Berna”.

Los niños se trasladan hacia el salón multiuso donde tienen clase de música. Mientras Berna, el profesor, toca la guitarra y los niños cantan en ronda una canción sobre el agua, Thaisa da vueltas por todo el salón. Finalmente, la maestra se cansa y la manda sentarse en un rincón.

⁴⁹ Sandra Russo, maestra del jardín N°244.

Thaisa se sienta pero ello no le impide seguir hablando y tocando cada objeto con el que se encuentra. La niña, sentada cerca mío, me involucra en la escena y empieza a tironearme el pelo.

—Yo quiero ir con todos — se queja.

—Para eso te tenés que portar bien — le contesto

—¿Y cómo hago?

Separarla del resto de la clase no parece generar en ella el mensaje pretendido. Más que un castigo, necesita una guía.

Termina la clase de música y todos se levantan. Pregunto si la niña se suele portar de esa forma y en simultáneo, Berna y Sandra contestan: “así o mucho peor”.

—Yo sé que los niños precisan correr y moverse, pero esta necesita que le den bola. Necesita que le digan que sí y que no — afirma el profesor de música Sin saberlo, Berna parece confirmar la teoría que sostiene Mariela sobre “la falta de límites” que percibe en los niños de hoy.

El día no parece tener fin. Una y otra vez aparece Thaisa con algún problema. Mientras converso con Sandra y Berna, se empiezan a escuchar llantos: “Mi coquito, mi coquito. Thaisa me lo arrancó de la mano”, solloza el pequeño de cuatro años. La maestra lo saca para afuera porque dice que en la escuela esos berrinches no van. Pero inmediatamente vuelve hacia Thaisa. La niña tiene un coquito en la mano.

—¿De dónde lo sacaste? —la interroga la maestra

—Lo tenía en la mano.

—Pero ¿dónde estaba antes?

—En la mano.

Sandra se rinde y vuelve a calmar al otro niño que llora y acusa a Thaisa de haberle sacado su objeto del bolsillo. Busco un poco de tranquilidad y aprovecho para hablar con Mariela sobre su teoría de la falta de límites. En ese momento entra Sandra con Thaisa del brazo. Sienta a la niña y se dirige a la directora.

—Por favor llámá a la mamá o a la abuela, o a quien sea que la vengán a buscar, así no se puede quedar —entra en desesperación la maestra.

—¿Qué hiciste Thaisa? —le pregunta la directora.

—No sé.

—¿Cómo no sabés?

—No sé.

—Pero por alguna razón tenés que estar acá en mi oficina, ¿no sabés?

—¡Mirá mis zapatos! —dice la nena en referencia a sus championes rosados con brillantina que al pisarlos encienden luz.

—Ya sé que son preciosos, pero tú tenés que ponerte a pensar por qué estás acá.

La niña ni siquiera parece entender por qué la están rezongando. La directora intenta seguir conversando con la niña pero desde afuera se escucha un grito. Es Bruno. El niño está diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y desde hace un mes que tiene un ataque de ira por día. La clase está acostumbrada. Al igual que sucede en el norte con Axel, en el sur las maestras aseguran que no tienen los conocimientos ni los recursos para integrar a los niños de educación especial. Aunque por ley esté dictaminado que deben “recibir los apoyos educativos específicos y necesarios en caso de discapacidad o enfermedad que afecte su proceso de aprendizaje”⁵⁰, los centros educativos no parecen estar preparados para integrarlos.

Vir entra en la oficina y le suplica a la directora que la ayude. Antes que Mariela pueda hacer algo, Bruno se mete en el baño. El niño cierra la puerta y la sostiene con fuerza para que nadie pueda entrar.

—Ay, otra vez no — suplica la directora agarrándose la cabeza.

—¿Cómo otra vez? ¿Ya lo había hecho? —le pregunto.

—Sí, el año pasado se encerró y encima trancó. No teníamos la llave. No sabés lo que fue.

En el momento en que detecta el problema, la directora agarra el teléfono, llama a la clínica privada donde asiste Bruno e invita a los psicólogos especialistas a la escuela para que le brinden asesoramiento a las maestras.

Virginia agradece que Bruno se atienda en un centro privado. De lo contrario, menciona, debería esperar al menos seis meses para que Primaria le envíe algún tipo de solución.

Al igual que el jardín del norte, la escuela del sur convive con problemáticas, pero el hecho de que las familias cuenten con más recursos los hace encontrar soluciones a corto plazo.

En las escuelas de medio horario como el caso del jardín del sur, no es obligatorio contar con maestros especiales. Pero en el sur, los padres aportan entre \$500 y \$1000 pesos por mes a la Comisión de Fomento del jardín para poder contratar a una profesora de psicomotricidad, uno de música y otra de educación física. Según las maestras del jardín del norte, los padres de su institución no aportan más de \$500 al año, algo que aseguran, las limita. No solo tienen menos materiales para pintar o jugar, sino que cuando algo se rompe, tampoco tienen el dinero para solucionarlo rápidamente.

⁵⁰ Poder Legislativo. Ley 18.437. Recuperado el 16 de abril de 2018. En línea: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4659365.htm>, artículo 72

Sin embargo, hay ciertos problemas de los que el jardín del sur no está al margen. El caso de Thaisa o de Bruno son la minoría dentro de la institución, pero Mariela cree que hoy, ni ella ni los maestros están preparados para atender niños que vienen de hogares donde no se les imponen límites, o niños de educación especial. Mucho menos para situaciones en las que puede haber maltrato o violencia. Por ahora, en el jardín del sur no se han registrado casos extremos, pero Mariela critica que desde el sistema no se les brinden las garantías para trabajar desde la prevención. Mientras que desde Primaria no les ofrezcan más apoyo, la directora ha encontrado en las distintas actividades que organizan mensualmente para toda la familia, o en las reuniones de padres, una forma de involucrarlas a la comunidad escolar.

Sin embargo, Mariela asegura que en las relaciones con los padres hay límites. “Nosotros, si bien podemos incidir y es la función del docente, podemos llegar hasta ahí; hasta donde el padre te deja”, advierte.

1.9.1 Las familias del sur

Preocupadas ante la baja tolerancia a la frustración que las maestras del sur aseguran tienen sus alumnos, convocan a los padres a una reunión.

Llegan a las 8:30 puntual y se acomodan en las pequeñas sillas de colores en las que sientan sus hijos. Flavia⁵¹ cierra la puerta de la clase y comienza a describir a los niños de cuatro años como un buen grupo, pero asegura que aún les falta desarrollar su lenguaje.

—Les cuesta mucho el diálogo. Tienen que estimularlos más en casa. Hay que hablarles más porque ya están en edad de formar oraciones — dice la maestra luego de dar una pequeña introducción sobre el grupo.

Los padres la escuchan en silencio. Ella procede a contar sobre un nuevo proyecto para fomentar el diálogo entre padres e hijos.

“Quiero volver a los juegos de caja y sacarlos un poco de la tecnología”, expresa con entusiasmo la maestra y explica que se le entregará una caja de cartón al grupo y con los materiales que haya dentro, tendrán que inventar un juego, o recrear alguno ya existente para jugar en sus casas. Luego de cada fin de semana, la caja se pasará de familia en familia y cada uno tendrá que agregar las reglas del juego que inventó para que se juegue en otra casa.

Aunque no se los ve muy convencidos, los padres aceptan colaborar. Están más preocupados por el arduo el trabajo que deberán hacer en sus casas que por el verdadero fin de

⁵¹ Flavia Rodríguez, maestra del jardín N°244.

la actividad. Mientras Flavia procede a hablar sobre la conformación del grupo, una madre la interrumpe:

— Mi niña me pregunta cuándo va a aprender las letras.

— No es el objetivo de inicial que lean y escriban. Aparte ya están viendo letras. Si llegan a primero ya sabiendo todo se van a aburrir — responde Flavia.

— Pero si pide aprender, es la necesidad del nene — reclama la madre

— No no, pero también tienen que jugar. Igual acá leemos y vemos las letras. Está bueno que jueguen y disfruten, eso en la escuela no lo tienen — insiste.

El ambiente es tenso. Los padres escuchan atentamente la conversación entre Flavia y la madre. De a poco, más padres comienzan a involucrarse. Piden que sus hijos con cuatro años al menos sepan escribir su nombre. La maestra, algo agobiada, se limita a asentir con la cabeza y cambia de tema. Les explica que percibe que los niños tienden a llorar y quejarse cuando no consiguen lo que quieren y pregunta a los padres si en sus casas se comportan de la misma forma.

Pero nuevamente los padres se vuelven a quejar. Esta vez sobre las meriendas. Las familias cuentan con un cronograma de meriendas que deben cumplir, pero a los padres les dificulta que deban ser saludables porque éstas requieren cierta elaboración. Los lunes deben llevar una merienda casera como una torta, los martes fruta, “pan con” los miércoles, cereales los jueves y lácteos los viernes.

— Estamos cumpliendo con el tema de las comidas y ella no come bien — dice una de las mamás.

— Yo trabajo los domingos y está mi esposo solo con los nenes y se me hace difícil traer algo casero — reclama otra de las madres.

— Miren, yo entiendo. Si no pueden traer algo casero, traigan algo sano. Lo importante es que sea sano. Por favor no traigan más esos “ositos Lu” — pide la maestra en referencia a unos bizcochuelos con forma de oso que se venden empaquetados en el supermercado.

La reunión se pareció más a una negociación que un diálogo. Mariela asegura que en el jardín del sur aunque “el papá es muy demandante, colabora y participa”, pero asegura que cada maestra debe entender los límites y las exigencias que impone cada familia. “Nosotros podemos llegar hasta ahí, hasta donde el padre te deja. Porque a veces uno se cree que es omnipotente y que todo lo puede, pero no. Pero eso lo aprendés después de mucho tiempo”, reflexiona.

Tal vez, Flavia aún no lo comprenda. Una vez que se retiran los padres, la maestra se me acerca frotándose las manos y me pregunta qué me pareció la reunión. Se anticipa a la respuesta: “No sé si me fue bien. Creo que a Mariela (quien estuvo observando el encuentro en todo

momento) no le gustó como se dio la reunión”, dice con nerviosismo. La maestra intenta disipar su preocupación y se dirige a buscar a los alumnos.

Al salir del aula, me encuentro con algunas madres que intentan “vichar” por la ventana del salón multiuso donde sus hijos tienen clase de psicomotricidad. “Ay, ahí está la mía”, “Mirá, la mía juega con la tuya”, comentan entusiasmadas.

Intento iniciar conversación con ellas y les cuento sobre mi proyecto para la universidad. A diferencia del norte, donde las madres suelen ser más introvertidas, las del sur enseguida me involucran en la ronda. “Qué linda carrera Comunicación. Me gustaría que mi hija estudie algo de eso cuando crezca”, me comenta una madre.

Continuamos hablando y les pregunto sobre su nivel de conformidad con el jardín. Aunque Flavia pueda imaginarse lo contrario, todas manifiestan estar satisfechas. “Es un jardín divino, por la gente y las maestras”, comenta Analía, la mamá de Belén.

Analía, al igual que Yara en el norte, eligió el jardín por el horario. La segunda porque así su niña come en la escuela y la primera porque así tiene tiempo de mandarla a actividades relacionadas a lo artístico y deportivo.

Casi de forma literal, empieza a cobrar sentido el cuplé de Doña Bastarda que mencionaba la maestra Silvana: “Unos extenuados de tanta presión...otros condenados a sobrevivir”.

1.10 La carente formación docente

“Hoy tenemos niños del siglo XXI, con escuelas del siglo XX y con maestros formados en el siglo XIX”, dice Mariela sentada al costado de un cuadro de José Pedro Varela que se encuentra colgado en la pared de la oficina. Para la directora en la carrera de magisterio no se les brindan las herramientas para “atender a la diversidad que existe en el aula”. Es decir, en ofrecer una educación que se adapte a las necesidades de cada niño, del que viene del norte y el que llega del sur. Además, hasta el año 2017 las maestras que imparten clase en educación inicial se formaban de la misma manera que las de primaria.

Alicia Milán es inspectora de Educación Inicial y Primaria, y entiende que no es lo mismo ser maestra de niños de cuatro y cinco años que de un escolar. “En educación inicial se tiene una especificidad en las áreas expresivas, corporal y artística. En esta etapa la parte del cuerpo es muy importante. [Las maestras] tienen una formación en el trabajo con las familias, y el resto de las maestras no tiene esa misma formación”⁵², explica la inspectora.

La inspectora no menciona el hecho que en el plantel de maestros de educación inicial hay muchas que carecen de la formación específica. Si bien en 2008 se creó la ley que obliga a los padres a enviar a niños de cuatro y cinco años a un centro educativo, no fue hasta el año 2017 que se instaló la carrera específica en educación inicial.

Hasta el 1992⁵³ aquellas personas que querían ser maestros en jardines de infantes, debían cursar los cuatro años de magisterio y luego realizar una especialización de dos años. Esta modalidad fue cambiada por una carrera de tres años que contaba con dos años de magisterio común y en el tercero, el estudiante podía elegir especializarse en inicial.

Al ver el programa de la carrera de magisterio del plan 2005⁵⁴, que regía hasta el 2016, los nombres de las asignaturas no indican que se trabaje sobre el relacionamiento con las familias, la socialización, la motricidad, o el juego. Es decir, ninguna hace mención a todas las temáticas que trabajan en el jardín. La única diferencia en el programa se encuentra en tercer año de la carrera donde los estudiantes podían elegir hacer sus prácticas en educación primaria o con niños de educación inicial

⁵² Milán, A. (9 de enero de 2018). Anexo 1, p. 109-114: Entrevista a Alicia Milán [inédita].

⁵³ Consejo de Formación en Educación. (2016). *Proyecto de plan de estudios maestro/a de primera infancia - asistente técnico de primera infancia*. Recuperado el 5 de agosto de 2018. En línea: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/mtro_primer_infancia/plan_estudios_MPI.pdf

⁵⁴ Administración Nacional de Educación Pública. (2004). Plan de formación inicial de maestros. Recuperado el 2 de agosto de 2018, de: http://iinn.cfe.edu.uy/images/PDF/Estudiantes/Planes/plan_formacion_inicial_maestros_2005.pdf

“La propia Primaria se dio cuenta que quienes estaban ejerciendo en Educación Inicial necesitaban una formación complementaria”, explica Luis Garibaldi, consejero en Formación en Educación y gran impulsor de la creación de la nueva carrera. Ahora se incluyen “contenidos que tienen que ver con el juego y las expresiones, o relacionados a la familia que no estaban en la carrera de magisterio común”. Al parecer, un maestro que da clases hoy en un jardín, no tuvo asignaturas que tengan que ver con el juego, la metodología por excelencia de la educación inicial, ni de relacionamiento con la familia.

Enseguida que se abrió la carrera, se inscribieron 534⁵⁵ personas. Eran tantos los que querían hacerla que desde el Consejo están viendo cómo crear nuevos cupos. “Habían muchos jóvenes que tenían interés en primera infancia, y no en maestro común. Se les transformaba en una carga hacer una carrera para hacer otra después”, cuenta Garibaldi.

El nuevo programa⁵⁶ tiene asignaturas como “Familia y contextos socioeducativos”, “Diversidad en el desarrollo y en el aprendizaje”, “Juego, aprendizaje y enseñanza”, entre otras. A simple vista el plan pedagógico parece corresponderse con lo que debería incluirse dentro de la formación de un maestro en educación inicial. Sin embargo, resulta pronto para evaluar si tiene resultados positivos, ya que la primera generación todavía no ha egresado.

Para complementar las carencias a las que se enfrentan los maestros que hoy ejercen en inicial, desde el Consejo de Formación en Educación ofrecen cursos de especialización. Según Garibaldi, 200⁵⁷ docentes recibieron estas capacitaciones que cuentan con 600 horas anuales; un 4% de los 4.740 maestros⁵⁸ que hoy están a cargo de grupos de niños de entre tres y cinco años. Por ello, Milán entiende que “ahora en educación inicial hay muchos maestros de educación común porque no hay suficientes formados”.

Así como las maestras no se sienten preparadas a la hora de tratar con niños que son criados en contextos de bajos recursos o niños con dificultades de aprendizaje, también hay casos en que las docentes no parecen tener los conocimientos para incorporar el juego dentro del aula. La psicóloga especializada en educación inicial, Karen Moreira, es terminante al referirse a la educación que reciben los niños en los primeros años de vida. Asegura que las maestras no tienen las herramientas para aprovechar el juego y así estimular el desarrollo del niño. “Está claro que

⁵⁵ Anexo 2, p. 167.

⁵⁶ Consejo de Formación en Educación. (2016). *Proyecto de plan de estudios maestro/a de primera infancia - asistente técnico de primera infancia*. Recuperado el 5 de agosto de 2018. En línea: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/mtro_primer_infancia/plan_estudios_MPI.pdf

⁵⁷ Anexo p. 167.

⁵⁸ Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2016). Informe sobre el estado de la educación 2015-2016. Recuperado el 14 de abril de 2018, de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>, p.22

el juego está presente, pero muchas veces cuando uno habla con los maestros le da la impresión de que los niños juegan naturalmente. La pregunta es cómo aprovechamos el juego para producir desarrollo”, explica la especialista que cree que los maestros deberían aprender a intervenir en los juegos de los niños para mejorar sus procesos de aprendizaje. “¿Cómo explotamos el juego para sacar mayor partido del desarrollo del niño? Porque el objetivo de inicial no es que el niño juegue, sino que se vuelva partícipe de la cultura escolar”.

Carolina Chevalier, coordinadora de la carrera de Educación Inicial en la Universidad Católica del Uruguay⁵⁹, cree que “los maestros más formados tienen que estar en educación inicial porque de ese trabajo depende lo que el niño viva durante toda la vida”. “Muchas veces te dicen que con los más chiquitos no enseñas, pero vos le das las herramientas para enfrentarse al mundo”⁶⁰, enfatiza la profesional.

La realidad es que las maestras no se sienten preparadas para abordar las diferencias entre todos sus alumnos. “No estamos capacitados porque nosotros aprendemos, entre comillas, lo que es la normalidad; lo que los libros te dicen que se espera para un niño de determinada edad, pero la diversidad existe y siempre existió”, reafirma Mariela.

1.10.1 La improvisada forma de dar clase

Aunque todos los maestros del jardín del sur y del norte se hayan formado de manera similar, cada uno plantea distintas actividades a la hora de dar clase. Los salones están configurados para que trabajen en mesas grandes, con grupos de 8 o 10 niños, o sentados en ronda sobre la alfombra. Algunas maestras plantean juegos durante toda la jornada y otras hacen más hincapié en que ya empiecen a leer y a escribir. Algo que evidencia que la planificación se da de forma improvisada y cada maestra realiza las actividades que le parezca mejor para sus alumnos.

Cuando la maestra Virginia trabajaba con Marina se sentaban tres veces al año en el pasillo del jardín y pensaban el programa que iban a realizar. Lo hacían en horario de clase porque las maestras del jardín del sur no cuentan con un tiempo específico para la planificación. Las horas que trabajen fuera de la currícula no están contempladas en su salario.

⁵⁹ Nota de la autora: la carrera existe desde el año 1998 pero los egresados no pueden ser maestros en instituciones públicas porque el título no está reconocido por el Ministerio de Educación y Cultura. A partir del 2019, cuando egresen los primeros estudiantes de la carrera de Maestro en Primera Infancia es que los alumnos de la Universidad de la Católica del Uruguay podrán revalidar el título.

⁶⁰ Chevalier, C. (9 de octubre de 2017). Anexo 1, p. 97-100: Entrevista a Carolina Chevalier [inédita].

Marina ya no da más clases en el jardín, por lo que ahora cada maestra de los grupos de cinco años planifica a su manera. En su lugar, llegó Jeannette⁶¹, una maestra de Primaria sin previa experiencia en inicial.

Mientras en el salón de Virginia los niños suelen estar distribuidos en todo el salón realizando distintas actividades en simultáneo, en el de Jeannette siempre están sentados en la alfombra.

Luego del feriado del 1° de mayo, Jeannette sienta a sus alumnos y les cuenta sobre el Día de los Trabajadores. Les muestra dibujos de las distintas profesiones y le pide a los niños que cuenten de qué trabajan sus papás. Algunos son taxistas, una mamá es comunicadora, otra dentista, hay varios papás que son choferes de Uber, uno es administrador de empresas y otros niños no saben de qué trabajan sus padres.

En ese momento entra Mariela, la directora, y susurrando le comenta que los niños se quejan de que ella les exige mucho con leer y escribir.

—Hay que parar un poco Jeannette con la escritura y la lectura— le dice en tono de broma, pero no cabe dudas que es una recomendación que debe tomar en serio.

La directora se retira y vuelve a entrar. Esta vez con una carpeta llena de hojas y cartulinas de colores. Mariela le muestra ejercicios que se realizaron tiempo atrás y le da ideas para trabajar con actividades que ayuden a aprender a escribir, pero en las que no deban hacerlo. Entre otros recursos, le enseña técnicas de pintura, le da ejemplos de canciones, ideas para que aprendan a cortar y a manejar la tijera. Para la directora “es fundamental que se expresen y que siempre trabajen sobre técnicas distintas”. Las carencias en la formación de las docentes llevan a Mariela a interferir en la currícula.

Sin embargo, para la maestra que viene de Primaria que aprendan a leer y a escribir parece ser lo principal, ya que luego de que la directora se retira del salón, insiste y le pide a los niños que pongan su nombre sobre una hoja. “Ustedes tienen que poner siempre su nombre, ya son grandes. A mi eso de no ponerlo, no”, les dice Jeannette.

Los niños hacen el intento. Algunos lo logran de inmediato y otros deben recurrir a las tarjetitas que están colgadas en la pared, que tienen sus nombres escritos y así poder copiarlos. Una vez que todos logran hacerlo, les pide que vuelvan a sentarse en el piso. Es evidente que su criterio es contradictorio con el de Flavia, quien les insistía a los padres de sus alumnos que en inicial deben jugar más que aprender las letras.

⁶¹ Jeannette Beltrán, maestra del jardín N°244.

Virginia tiene una visión distinta y se nota en la forma en que da sus clases. Para ella es fundamental que sus alumnos jueguen. “Cuando los niños juegan a disfrazarse de doctores se enfrentan a situaciones cotidianas ya que deben intercambiar roles, y con la plastilina aprenden a manejar su ansiedad”, explica.

A la hora de rotar de juego, los alumnos de Virginia se paran ordenadamente y se dirigen a la siguiente mesa. Aunque siempre hay alguno que prefiere quedarse en el que estaba. Bruno quiere seguir jugando a los doctores y la maestra se lo permite.

Para la maestra, es muy importante que aprendan jugando y que los horarios giren en función de las necesidades de los niños. Ella busca aprovechar todas las actividades de inicial porque entiende que una vez que entran a primaria “ya no juegan más”.

—¿Viste eso ahí? Lo escribieron ellos — me muestra la docente señalando al pizarrón.

—¿Vos les enseñás a escribir?

—Yo les muestro las letras, y si alguno quiere puede escribir su nombre. Pero no los obligo, porque si yo hago eso, les saco todo esto — dice señalando a los niños jugar y conversar entre ellos. — ¿Y después cuándo más lo van a tener? — cuestiona la maestra.

1.11 Maestros sobrecargados

Los maestros no solo tienen déficit de formación, sino que además, son notoriamente menos que los necesarios. Lo recomendado por el Consejo Coordinador en Primera Infancia (CCEPI), consejo creado a partir de la ley, es que el número de niños de cuatro y cinco años, por adulto no se exceda de los 20⁶². Hoy en inicial en Montevideo, hay un promedio de 26 niños por clase⁶³.

En la educación pública conviven dos conceptos básicos establecidos por ley; el derecho a acceder a la educación y el derecho a tener una educación de calidad. Si bien a simple vista ambos son complementarios, en la práctica no suelen corresponderse. Como es ley que los niños de 4 y 5 años deben ir a la escuela, el consejero Garibaldi explica que el “Estado tiene la obligación de generar la oferta necesaria para que se pueda cumplir”. Sin embargo, en la misma medida que aumenta el número de niños que ingresa a la escuela (ahora el gobierno pretende que todos los niños de 3 años estén en un jardín), disminuye la cantidad de docentes. En el año 2000 egresaron el doble de maestros de la carrera de magisterio que en el 2016 (1.437 vs. 765).⁶⁴

La dirigente de la Federación Uruguaya de Maestros (FUM), Elbia Pereira, cree que el ratio alumnos por maestro no hará más que aumentar. Como la cobertura para los niños de 4 y 5 años ya está casi completa, el gobierno tiene como objetivo universalizar el ingreso de los niños de tres años a un centro educativo de la Anep. Por ello, para el año 2019 se espera que sean inaugurados 44 jardines nuevos. Para Pereira, esta reforma va a tener incidencias negativas.

— Se van a crear 44 jardines, pero ¿sabés cuántos cargos nuevos van a asignar? — me pregunta, retórica, y se contesta— ninguno. ¿Entonces cómo los van a llenar? Van a ingresar los chiquitos de 3 años y se van a crear grupos más numerosos en cuatro y cinco años sin auxiliar. Van a reasignar maestros —estima la mujer.

Tanto en el jardín del sur como en el jardín del norte, las clases van de los 26 a los 30 alumnos por maestro. Pero las docentes coinciden en que es demasiado.

—A esta edad, los niños son 100% demandantes — comenta Rosana la profesora de gimnasia del jardín del norte — yo estoy una hora con ellos y me canso, no sé cómo hacen las maestras para tener a tantos todo el día.

⁶² Consejo Coordinador de Primera Infancia. (s/f). *Requisitos mínimos para acceder a la autorización*. Recuperado el 23 de mayo de 2018, de: educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/3053/1/requisitos_ccepi.pdf

⁶³ Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2018). *Monitor Educativo: consulta interactiva*. Recuperado el 15 de julio de 2018. En línea: <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/tendencias>

⁶⁴ Datos facilitados por el Consejo de Formación en Educación. Anexo 2, p. 167.

Pereira coincide. Cuando comenzó a ejercer su profesión hace 25 años, supo tener grupos de hasta 37 alumnos, pero entiende que los niños de hoy “te exigen mucho más”. Pereira no lo ve como algo negativo. Entiende que eso se da porque “hoy los niños están mucho más estimulados”. “Esto es porque hoy el sistema educativo entiende que los niños no aprenden todos de una misma forma”, reflexiona la dirigente sindical.

Tal como se puede ver en las clases, las actividades son variadas: pintan, juegan, bailan, hacen gimnasia, aprenden a escribir, dibujan y mucho más. Pero en general la clase es la misma para todos, porque a las maestras no parecen darles las manos para detenerse sobre el aprendizaje de cada uno.

Organizar las carpetas, o *portfolios* como le llaman las maestras, les quita demasiado tiempo. Todos los dibujos, las letras de las canciones que aprenden, las pinturas, y cada actividad realizada sobre papel, debe ir pegada allí. De esta manera, las maestras registran el progreso de cada niño y muestran a las familias los trabajos que se realizan durante el año.

Sin embargo, las docentes no parecen encontrar el tiempo para organizarlas. El día está lluvioso y como es usual en el jardín del norte, faltaron varios niños a clase. Patricia aprovecha que son menos para ponerse al día con las carpetas. Divide a sus niños en grupos de a cinco y asigna una actividad a cada uno.

Al principio, los niños juegan tranquilos. Algunos miran letras en libros, otros construyen estructuras con legos. De repente, se escucha un *plaf*. Una decena de bloques de plástico acaban de caer en el piso. Cuando la maestra acude a rezongar al niño que tiró los juguetes, se escucha a una de las niñas llorar: un compañero le arrancó un libro de las manos. Los otros se empiezan a quejar y se acercan a la maestra. Le cinchan la túnica para que les preste atención. “Sofía me sacó el lápiz”, “Valentino no quiere dibujar”, “Maestra, Axel tiró los juguetes”, lloriquean los pequeños.

Ya sin fuerzas, Patricia aplaude tres veces para que los niños le presten atención, y da por terminada la actividad. Con desgano apoya las cuaderolas sobre el escritorio y con timidez le pregunta:

—Fede, ¿vos no me podés ayudar a terminar de pegar los papelitos?

Uno se podría preguntar cómo una estudiante de periodismo resultó pegando papeles, ayudando a los niños a lavarse las manos, limpiando pinceles, o quedándose a cargo de un grupo. Bueno, así fue. Casi sin excepción, las maestras de ambos jardines solicitan ayuda a quien esté por la vuelta. El problema, como ellas mencionan, es que no pueden “atender a todos a la vez”.

1.12 La perenne asistencia irregular a clase

Las maestras subrayan una y otra vez la importancia del juego. Parece como si sintieran la necesidad de justificar el uso de esta metodología. ¿Cuántas veces escucharon a los padres reprochar que en el jardín solo se juega?

En ese sentido, las docentes coinciden en que como las familias creen que van a jugar al jardín, consideran que si faltan un día no pasa nada. Por ello, ante un mínimo resfrío, una llovizna, o que a los padres se les dificulte llevarlos, deciden no mandarlos. Si bien casi el 100% de los niños de 4 y 5 años en Uruguay asisten a un centro educativo, en inicial las faltas son recurrentes. El 30% de los niños en la educación inicial pública tiene asistencia insuficiente (asistieron menos del 70% de los días de clase), mientras que en primaria este valor disminuye al 10%⁶⁵. Según el Instituto Nacional de Evaluación en Educación, “para asegurar el derecho a la educación no basta con que los niños se matriculen en la educación obligatoria, sino que resulta necesario que asistan regularmente a clases”⁶⁶.

“Hoy nadie duda de que a un niño de cuatro años hay que mandarlo, pero todavía no se le da el mismo valor que a la educación primaria. Cuando hablamos de inicial a primero, en inicial se considera que es un nivel educativo importante, pero no hay evaluación, no hay faltas, y en primaria sí. ¿Cuál es la señal que vos le estás dando a la sociedad? Que una de ellas vale, importa y la otra no tanto”, cuestiona el consejero de Formación en Educación, Luis Garibaldi⁶⁷, quien rápidamente aclara que esto no quiere decir que se deba comenzar a evaluar formalmente a los niños del jardín, sino hacer entender que se trata de los años más importantes de la vida de una persona.

Una vez más, todo se resume al contexto. “El perjuicio de la inasistencia tiene aspectos distintos en función de la procedencia [de cada persona]”, explica la psicóloga especializada en educación inicial, Karen Moreira, que agrega: “Si tus padres te leen, te hablan, participas de escenarios donde aprendes cosas nuevas, que tenes que compartir. Ahí está claro que a la hora de ir a la escuela tenés un montón de valores garantizados de forma previa, pero que en los contextos más desfavorables generalmente no lo están”.

El problema es que de ese 30% que presenta niveles de asistencia insuficiente, las faltas se dan un 20% en las escuelas de contexto socioeconómico bajo, y un 10% en las más altas. “Más

⁶⁵ Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2016). *Informe sobre el estado de la educación 2015-2016*. Recuperado el 14 de abril de 2018, de: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>

⁶⁶ Ídem, p. 32.

⁶⁷ Garibaldi, L. (7 de febrero de 2018). Anexo 1, p. 111-114: Entrevista a Luis Garibaldi [inédita].

allá que sean chicos, ellos aprenden y si falta, va a estar perdida”, entiende Analía, la madre de Belén. En el sur son muchas las madres que piensan como ella. Seguramente es por eso que en el jardín del sur los niños faltan un 29%⁶⁸ menos que aquellos del norte.

En el norte sus condiciones de vida también los hacen faltar. Cuando llueve, el comedor donde desayunan los niños queda semi vacío. Las familias no tienen auto y tampoco hay un ómnibus que vaya del barrio al jardín. Para la mayoría, su única forma de llegar es caminando. “Los días de lluvia siempre faltan”, me explica Leticia y agrega: “el problema es que algunos no tienen cómo salir de sus casas”. En el caso del jardín del sur, gran parte de los padres tiene la posibilidad de pagar el servicio de camioneta o un auto para llevarlos.

Por su parte, la psicóloga Karen Moreira⁶⁹ entiende que en Primaria “se hace un esfuerzo bastante mayor” para que los niños vayan a la escuela. “Les preguntas a los padres por qué faltan y te dicen porque es chiquito, es el jardín, pero a la escuela lo mandan enfermo igual”, asegura la especialista.

1.12.1 ¿Cómo inciden las faltas en cada niño?

En el salón de clases del jardín del norte cuelga un pequeño cartel azul con letras verdes que reza: “*Todo está listo. El agua, el sol y el barro, pero si falta usted, no habrá milagro*”. Al observar a los niños que asisten con regularidad y a aquellos que aparecen de forma esporádica, la frase comienza a cobrar sentido. Los alumnos que faltan tienen un peor lenguaje y no logran seguir las consignas diarias que les asignan sus maestras.

A un mes de la primera vez que estuve en la clase de cinco años del jardín del norte, los niños que más asisten se saben de memoria la rutina: escriben la fecha en el pizarrón, comentan si afuera está nublado, soleado o lluvioso, y cuentan en voz alta cuántos niños están presentes.

Una de las niñas pasa adelante al pizarrón y cuando antes le llevaba más de cinco minutos escribir lunes y su respectiva fecha, ahora tarda uno. Se sigue guiando por las letras del calendario, pero las copia con mayor celeridad.

⁶⁸ Anep. (2016) *Monitor educativo: índice por escuela*. Recuperado el 29 de julio de 2018, de: <https://www.anep.edu.uy/portalmonitor/servlet/ainformejardines?1101244,2016>
Anep. (2016) *Monitor educativo: índice por escuela*. Recuperado el 29 de julio de 2018, de: <https://www.anep.edu.uy/portalmonitor/servlet/ainformejardines?1101228,2016>

⁶⁹ Moreira, K. (12 de abril de 2018) Anexo 1, p. 124-128: Entrevista a Karen Moreira [inédita].

Mientras los que van siempre están atentos, los que no van regularmente se sientan en la ronda y miran hacia el techo. Se tocan los pies, mueven la cola en el piso y algunos charlan con sus compañeros. La maestra igualmente insiste con realizar las mismas actividades a diario. “Hay que machacar todos los días por los que faltan”, me comenta.

Verónica le pide a una niña que asiste con poca frecuencia que cuente a los varones. La niña comienza bien, pero al llegar al número doce se empieza a trancar. Los otros alumnos la ayudan y ella repite. Luego del diecisiete deja de contar y le deja la tarea a sus compañeros.

Las consecuencias de no asistir regularmente se hacen aún más evidentes a través de Cristian, el niño al que nadie parece conocer. Su túnica color verde resalta entre las rojas de sus compañeros. Su estatura es casi dos cabezas menor a la del resto.

La maestra le pide a Iojan que cuente a todas las nenas de la clase. Entre las nenas, señala a Cristian. “Es varón”, le indica la maestra. El pequeño permanece en silencio. Los compañeros se miran confusos; no saben quién es ese niño de pelo largo y negro.

Luego de repasar el día y la fecha, los niños pasan al siguiente salón donde hay mesas para pintar. Habían estado aprendiendo sobre su barrio en la clase del miércoles y hoy deben recrear los elementos que lo caracterizan en un dibujo. Desde el ojo adulto, los niños solo pintan rayas, algunas flores y el sol. Pero para ellos es el cuadro de su barrio.

Cristian mira fijamente a la hoja durante unos minutos hasta que la maestra le pone el pincel en la mano. Agarra el pincel como si fuera un martillo y lo apoya sobre el frasco de pintura roja. Lo presiona sobre la hoja y empieza a formar garabatos sin sentido.

Tal vez, para él, esas rayas representan la imagen del parque, el liceo, la UTU o la farmacia, pero la realidad es que el miércoles no había ido a clase. En verdad, ni el miércoles, ni el martes, ni el lunes. Las maestras no recuerdan siquiera si estuvo la semana pasada.

Los niños terminan la actividad y se dirigen al comedor para almorzar. Hay tallarines con tuco y Cristian ya está servido. El niño agarra el tenedor de la misma forma que agarraba el pincel y en menos de dos minutos queda el plato vacío. Por primera vez en cuatro horas se lo escucha hablar: “¡Quiero más!”. La maestra se le acerca y le explica que debe levantar la mano y permanecer en silencio si quiere seguir comiendo. El niño hace caso. Espera a que le llegue su plato, pero no pierde de vista la gran olla con tallarines.

Al rato, la maestra le sirve un segundo plato. Una vez más, Cristian se devora la comida. Deja su plato y se sienta a esperar que sus compañeros, que recién van por el primero, terminen.

Me acerco a la directora que se encuentra en su oficina y le consulto por el niño que apenas sabe agarrar un pincel.

—Viene de Casavalle. Los amenazaron a punta de pistola y se tuvieron que ir de su casa con lo puesto. Lo sé porque su mamá me lo contó, pero están muy mal — dice la directora⁷⁰.

—¿Y por qué nunca viene?

— Porque está muy mal su madre. ¿Te das cuenta? Es el que más necesita y no viene.

⁷⁰ Nota de la autora: En 2017, alrededor de 110 familias fueron desalojadas de sus casas en la zona de Los Palomares en Casavalle por narcotraficantes que tenían el objetivo de utilizar las viviendas como bases de operaciones vinculadas a la venta de droga.

El Observador. (2018). *Condenan a integrantes de Los Chingas por desalojo a familias; abogado acusa a Los Camala*. Recuperado el 12 de agosto de 2018, de: <https://www.elobservador.com.uy/condenan-integrantes-los-chingas-desalojo-familias-abogado-acusa-los-camala-n1191148>

1.13 El abrupto pasaje a primaria

Entre las autoridades preocupa el traspaso que vive el niño al pasar del jardín a la escuela, en donde en lugar de jugar, comienza a recibir calificaciones sobre sus procesos de aprendizaje. Además, en inicial los niños son promovidos al término de cada año, mientras que en primaria quienes no cumplan con los niveles suficientes en cuanto a la lectura y la escritura deberán repetir.

En primero de escuela, como se ha visto anteriormente, el índice de repetición en primero es el doble del de segundo año escolar y doce veces más que el de sexto año. Con la intención de cambiar los altos índices de repetición, desde el Consejo de Dirección Central (Codicen) realizaron un estudio para detectar por qué los niños sufrían tantas dificultades al llegar a primaria.

En el informe se constató que del total de los niños repetidores, el 19% cumple años de enero a abril, mientras que el 11% de los que repiten cumplen de mayo a diciembre. Actualmente, aquellos que pasan a primero de escuela, deben haber cumplido seis años antes de comenzado el mes de mayo. Esto quiere decir que el 35% de los que ingresan a primero de escuela tienen cinco años de edad, y cumplirían seis entre los meses de marzo y abril.

Además, se detectó dentro del estudio que a medida que disminuye la edad del niño, según el mes en que cumple años, aumenta la cantidad de repetidores. Por ejemplo, en el año 2016, repitió el doble de los niños que cumplen en abril seis años, con aquellos que cumplieron seis años en mayo (casi un año de diferencia de edad). En el estudio se concluye que el factor principal que lleva a los altos índices de repetición en primero es la edad de maduración del niño. Así se señala en la conclusión:

Los factores escolares han sido atendidos, principalmente en los últimos diez años, a partir de acciones como la disminución continua de la cantidad de alumnos por grupo, la formación en servicio de los docentes (...). Sin embargo, los factores individuales han sido los que no se han podido afectar y la maduración es el factor individual que más incide en la trayectoria del alumno.⁷¹

⁷¹ Administración Nacional de Educación Pública. (2017). Edad para el ingreso a la escuela. Recuperado el 1 de marzo de 2018, de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2017/Documento_Edad_para_el_ingreso_a_la_escuela.pdf

En el informe se considera que tanto los factores socioculturales, como los que responden a problemas escolares como la formación de los maestros “han sido atendidos”, y, por tanto, los altos índices de repetición estarían principalmente sujetos a la edad en que el niño ingresa a la escuela.

El estudio fue analizado por investigadores de la Facultad de Psicología, quienes contradicen que la repetición responda a la maduración de cada niño. Para ellos, “cuando la edad es analizada junto con otras variables cruciales para entender el desarrollo (por ejemplo: el sexo, la etnia, el contexto socioeconómico, la familia, y la calidad del centro educativo), la edad no parece ser un predictor relevante del éxito escolar”⁷².

En este sentido, si se analizan los datos disponibles en el Monitor Educativo de Primaria, en 2016 la repetición en primero de escuela entre los estudiantes más pobres fue casi tres veces más que en aquellos con más poder adquisitivo. Es decir, en el estrato social más bajo en las zonas urbanas, repitió el 18%⁷³ de los niños, mientras que en el más alto esa cifra no superó el 6,4%⁷⁴.

En la escuela del norte la repetición en primero de escuela en 2016 fue de más del doble que en la del sur, aún cuando pasaron muchas más horas dentro de la institución.

Además de considerar que el contexto y el ámbito de cada familia influye, para la psicóloga Karen Moreira, quien forma parte del equipo de la Facultad que analizó el informe del Codicen, “el sistema no ha tomado decisiones para suavizar la transición de inicial a primaria”. “Lo que sucede usualmente es que pasan de jugar a sentarse en el banco de clase” describe la especialista.

Si bien en inicial los niños aprenden las letras, la forma de enseñar es distinta. “Hay muchas cosas en que contribuyen a prepararlos para primaria. Aprenden a escucharse entre ellos y que la atención es compartida, pero se mueven libremente, trabajan en los que les gusta, y pasan de una actividad a otra. Cuando llega el momento de entrar a primaria eso no es así. Sin duda el salto es complejo”, afirma Moreira.

Para la inspectora Milán el problema de los índices de repetición es que en lugar de pensar en una transición más suave, desde el sistema se empiezan a apurar los ritmos del niño en cuanto a leer y escribir desde el jardín. Para ella es fundamental que la sociedad deje de ver al jardín como un mero “paso hacia la escuela”.

⁷² Maiche, Alejandro. et. al. (2017). *Sobre la relevancia de la edad como indicador de desarrollo. Facultad de Psicología*. Ver documento en CD de anexos.

⁷³ Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2018). *Monitor educativo: consulta interactiva*. Recuperado el 25 de julio de 2018. En línea: <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/tendencias>

⁷⁴ Ídem.

Milán recuerda con orgullo aquel día en el año 2012 en que el organismo pasó de llamarse Consejo de Educación Preescolar y Primaria a Consejo de Educación Inicial y Primaria.

“Fue algo simple, pero significó mucho”, se enorgullece Milán e insiste sobre el concepto: “Nosotros consideramos que esta etapa no es pre de nada; tiene importancia en sí misma. Hay una frase muy conocida que dice: ‘hay que jardinizar la escuela y no escolarizar el jardín’”.

Mariela cree que cuando los niños llegan a primero se da un “corte porque el maestro de común es más estructurado, más frontal. Imparte el conocimiento para todos por igual” “Pero no es así. Hay que atender a la diversidad y a los intereses de cada niño”, afirma la directora. Ella cree que el juego no solo es la “actividad por excelencia de los niños, sino del ser humano”. “Yo si fuera maestra de escuela hoy, abordaría la enseñanza toda desde el juego, como estrategia metodológica”, reflexiona Mariela.

Pero la falta de un puente que unifique los métodos de enseñanza inicial con los de primaria, evidencia las carencias de estrategia en el sistema educativo y es el niño quien termina sufriendo las consecuencias. Así es el caso de los hijos de Alejandra y Lucía.

Entre pabellones patrios, túnicas blancas y el sonido del himno nacional, los alumnos del jardín del norte participan del acto del 19 de junio por el natalicio del prócer José Gervasio Artigas en la escuela lindera al jardín. Allí también se encuentran los niños de 1 a 6 de escuela.

Mientras los de primero prometen la bandera, Alejandra y Lucía les sacan fotos a sus hijos. “Ay miralo al mío”; “Mirá ahí está el mío con la túnica”, comentan con ternura las madres.

— ¿Son mamás de los niños del jardín? — les pregunto.

— No, los nuestros ya están en primero de escuela — responde Lucía y agrega — Ojalá siguieran en el jardín, al mío le está costando mucho.

Alejandra asiente con la cabeza; dice que al de ella le pasa lo mismo.

— En unas vacaciones pasan de cinco años a primero y es un cambio mortal. De estar jugando pasan a estar sentados ocho horas en una silla escuchando a la maestra —asegura.

Para ella en el jardín aprenden, pero no lo “suficiente” si se tiene en cuenta lo que deberán enfrentar en primero de escuela. Lucía, aunque trabaja diez horas por día de cocinera en una empresa de catering, se preocupa por sentarse todos los días con su hijo a hacer los deberes. Cree que ahora está mejorando, pero el avance es muy lento y le preocupa que no llegue a pasar de año.

Alejandra está más bien resignada. Su hijo extraña tanto el jardín que hay días en los que cruza hacia la institución de educación inicial para saludar a sus antiguas docentes, porque asegura que las de primaria son “más distantes”.

A los niños aún les queda la segunda mitad del año para poder mejorar y no quedar repetidores, pero también dependerá del tiempo y la disposición que tengan sus madres para poder ayudarlos porque, según sostienen las madres, desde la escuela no reciben ningún apoyo.

Las autoridades creen que es la edad en que entran, los psicólogos explican que se trata del contexto del que proviene el niño y las maestras entienden que se debe a las diferencias entre la forma de enseñar en inicial con la de la escuela. Lo cierto es que todos perciben el problema, pero los índices de repetición en primero en el área de Montevideo se mantienen entre el 16% y el 20% desde 2008⁷⁵.

⁷⁵ Ídem.

1.14 Panorama desde la cúpula

No todas las autoridades ven desde tan lejos la realidad como creen las maestras. En el quinto piso del edificio de la Anep ubicado en la Avenida del Libertador se encuentra la consejera Elizabeth Ivaldi, quien dedicó más de 40 años de su vida a la Educación Inicial. Primero como maestra, luego como inspectora y hoy como consejera del Codicen.

Se enorgullece de que Uruguay haya sido el primer país de América Latina en tener un Jardín de Infantes Público. Sin embargo, la consejera se lamenta cuando piensa en la gestión actual de la Educación Inicial. Ivaldi cree que hoy hay muchas cabezas pensando sobre la etapa entre los 0 a los 6 años de vida de un niño, pero dice que falta una que tenga una visión general de la situación. Mientras mueve el dedo índice trazando un espiral en el aire, lista los organismos involucrados en la educación de la primera infancia.

Lo que respecta a los niños de cero a tres años depende del INAU con los CAIF, así como de organizaciones privadas. Sin embargo, la educación inicial es uno de los tantos asuntos de los que se debe ocupar el organismo. Los de tres, cuatro y cinco años también están en manos de la Anep, quien además se ocupa de todo Primaria, Secundaria y UTU. El MEC se encarga de todas las edades mencionadas a través de un Consejo Coordinador en Primera Infancia que integra a todos los organismos mencionados pero no tiene capacidad de decisión ni presupuesto.

En los años 90, cuando el docente Germán Rama estaba al frente de la Anep y a más de cien años de la creación del primer jardín de infantes, se puso sobre la mesa política el tema de la educación inicial. Así lo narra el propio expresidente del Codicen en el libro *Reforma de la educación: una alternativa real*:

Este problema de las dotaciones culturales, y el desequilibrio en los nacimientos, nos llevó a impulsar un programa de escolarización temprana [...] esto significa sacarlos de las calles o de situaciones en que la madre los tiene que dejar solos por razón de trabajo (Rama, 1999, p. 9).

En ese entonces, se crearon nuevos jardines y casi el 100% de los niños de cinco años comenzó a asistir a un centro educativo. Los fines de la reforma no eran muy distintos de los que se plantean hoy cuando se habla de “universalizar la educación inicial”

Sin embargo, para Ivaldi la forma en que se buscó que todos los niños de cinco años asistieran a un jardín no estuvo bien planificada. Sentada frente a su escritorio, recuerda que en ese entonces fue una luchadora. Era una simple maestra y claramente no ocupaba un puesto de tan alta jerarquía, pero eso no la frenó de manifestarse en contra de la reforma de Rama.

Desde su punto de vista, las políticas que se implementaron en ese entonces carecían de estrategia.

—Tenemos que reconocer que hubo un gran impacto en la construcción de edificios y aulas, pero de forma impulsiva. No había tanta planificación, no había un prototipo para probar, y ver si era bueno —ejemplifica la jerarca.

Pero no es solo a Rama a quien critica, sino que cree que la falta de planificación es algo que afecta desde siempre a la educación: “Esto [la impulsividad con que se construyeron los jardines] es una muestra, de que, si bien vamos avanzando, hay cuestiones de planificación en las que hoy podemos estar teniendo múltiples carencias”. A esto se refería la dirigente Elbia Pereira cuando hablaba de que se construirán 44 nuevos jardines de infantes pero que no hay suficientes maestros para llenarlos.

Pero el problema mayor para la consejera es que quienes sufren los problemas de gestión no son las autoridades, sino los niños.

—Hay superposiciones de acciones y te dejan muchos puntos de fuga, pero el niño es el mismo. Tendríamos que tener una mirada de mayor continuidad. Estos son los quiebres que le hacemos vivir al niño en una etapa vulnerable de la vida —explicita la consejera.

Ivaldi reclama que todavía la educación inicial no es prioridad para el sistema educativo. Cuando Ivaldi era inspectora en 2012, había sacado la cuenta y la educación inicial significaba la cuarta parte del Ceip. Es decir, por cada tres escuelas, había un jardín. En ese entonces, se imaginaba una montaña llena de expedientes sobre los escritorios de las autoridades y decía que cada cuatro documentos, solo uno respondía a los problemas en los jardines de infantes. Según Ivaldi, cada tres problemas que se atendían en Primaria, se atendía uno en Educación Inicial.

Para la consejera, la solución es que se cree una dependencia dentro de la Anep que sea específica de la educación inicial para crear políticas dirigidas exclusivamente a todos los niños que asisten a un jardín.

—Yo creo que en Educación Inicial, si bien digo que hay avances, a veces vamos como en espirales; me gustaría tener otro tipo de política —critica Ivaldi y prosigue — Una política de estado no es que cada gobierno se vaya ocupando, sino que una política de estado es pensar a dónde queremos llegar dentro de 40 años más adelante, por ejemplo, y dar pasos hacia ese objetivo —concluye la consejera quien espera “estar viva para ver el día en que eso ocurra”.

1.15 Escollos en el desarrollo infantil

En los jardines de tiempo completo, los alumnos pasan siete horas y media, comen, aprenden a hablar, algunos dejan sus pañales allí, socializan con niños de su edad y tienen clases de expresión corporal y de educación física. Sin embargo, los problemas de los niños no acaban una vez que ingresan a la escuela.

Hoy hay al menos 5.665 niños de cuatro y cinco años que asisten regularmente a jardines públicos y presentan rezago en su desarrollo. Estos datos se desprenden de los resultados del Inventario de Desarrollo Infantil (INDI), dados a conocer por el diario El País en una nota en la que se cita al psicólogo Alejandro Vásquez.

Entre estos niños —que son un 6% del total de los alumnos de cuatro y cinco años— están quienes tienen muy disminuido su desarrollo motor, cognitivo o emocional. Pero no están aquellos estudiantes que ya recibieron un diagnóstico —por ejemplo un chico con síndrome de Down, ceguera o autismo— y tampoco aquellos que faltaron a clase.⁷⁶

Las pruebas miden el nivel de desarrollo cognitivo, motor, socioemocional y la disposición hacia el aprendizaje de los niños a través de una serie de preguntas. Tales como si el niño sabe agarrar una tijera, o sobre elementos del lenguaje. Según el estudio, “uno de cada seis niños de Inicial necesita ser más estimulado en la escuela y en su casa”⁷⁷, y requieren de una inmediata asistencia psicológica.

En inicial no existe la evaluación formal, pero las maestras aseguran que a través de la observación pueden constatar carencias y dificultades en el aprendizaje de los niños. Dentro de estas pruebas, se espera que las maestras completen una serie de 55 preguntas sobre cada uno de los alumnos en base a la experiencia en el aula. Entre los indicadores, se considera si el niño comprende un cuento breve, si sabe el día y momento del día en el que está, si sabe agarrar el lápiz, el grado de adaptación a las rutinas o si es capaz de esperar turnos⁷⁸.

⁷⁶ El País. (21 de agosto de 2018). *Hay 5.665 niños con rezago en el desarrollo; requieren más atención*. Recuperado el 21 de agosto de 2018. En línea: https://www.elpais.com.uy/informacion/politica/hay-ninos-rezago-desarrollo-requieren-atencion.html?utm_source=news-elpais&utm_medium=email&utm_term=Hay%205.665%20ni%C3%B1os%20con%20rezago%20en%20e1%20desarrollo;%20requieren%20m%C3%A1s%20atenci%C3%B3n&utm_content=21082018&utm_campaign=EL%20PAIS%20-%20Resumen%20Matutino

⁷⁷ Ídem.

⁷⁸ La Diaria. (30 de noviembre de 2017). *El Inventario de Desarrollo Infantil, una herramienta para evaluar el desarrollo de niños de cuatro y cinco años*. Recuperado el 22 de agosto de 2018, de: <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2017/11/el-inventario-de-desarrollo-infantil-una-herramienta-para-evaluar-el-desarrollo-de-ninos-de-cuatro-y-cinco-anos/>

Como es de esperarse, aquellos niños que presentan rezago en su desarrollo son aquellos que nacen en hogares de mayor vulnerabilidad. Según el estudio, un niño del nivel socioeconómico más bajo tiene 2,5⁷⁹ veces más probabilidades de tener dificultades en su desarrollo que los de uno más alto. Los datos se pueden plasmar en la imagen de los cerebros ya mostrada. La predisposición al aprendizaje se ve marcada desde el nacimiento y como se ha visto a lo largo del proyecto, la escuela prioriza a los niños de menor vulnerabilidad con el objetivo de nivelar sus capacidades con aquellas de los más privilegiados.

El psicólogo especializado en primera infancia y responsable del estudio INDI, Alejandro Vásquez, entiende que “si en la casa la estimulación es mala, la escuela empieza a tener un rol muy importante y ahí es importante que el niño vaya”.

Sin embargo, para el especialista “no solo alcanza con comida, no es solo vacunas; para temas de desarrollo cognitivo, motor y emocional, que es lo que vemos en la evaluación INDI faltan otras cosas. Falta riqueza de la interacción, experiencias que den estimulación”.

Desde la Facultad de Psicología están elaborando un estudio para evaluar, entre otros aspectos, el estado edilicio de los jardines, la interacción entre los maestros y los niños, así como la relación entre el centro educativo y la familia, porque hasta ahora no se ha realizado ningún estudio que evalúe la calidad de los centros educativos.

“Yo creo que Uruguay tenía el desafío de universalizar la cobertura. Ahora que eso está más o menos logrado, en especial en nivel 3 y 4, viene el desafío de pensar en la calidad”, opina Vásquez.

⁷⁹ La Diaria. (31 de julio de 2018). *Presentaron datos de evaluación de desarrollo infantil aplicada a grupos de 4 y 5 años*. Recuperado el 22 de agosto de 2018, de: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2018/7/presentaron-datos-de-evaluacion-de-desarrollo-infantil-aplicada-en-grupos-de-4-y-5-anos-del-ceip/>

1.16 Vacaciones por un rato

Es viernes 29 de junio y los niños ya comenzaron sus vacaciones de invierno. El día está gris. Desde la calle donde está la escuela del norte apenas se puede ver el jardín cubierto por la niebla. Alrededor de las instituciones educativas no hay nadie.

Camino hacia el jardín y me encuentro sola con el sonido de mis pisadas sobre el pedregullo. La reja está abierta. Entro y me asomo a la puerta de entrada. La directora me abre y me acompaña hasta el salón donde se encuentran las maestras. Están sentadas alrededor de una mesa con una cartulina rosada. Deben planificar el programa para el segundo semestre del año. La primera y última vez que estuve durante la reunión de maestros se sentaron más alejadas entre sí. Esta vez se parecen más a sus alumnos cuando los hacen trabajar en equipo.

A simple vista no parece haber un programa para planificar. Comparten los conocimientos. Las docentes de cuatro años le recomiendan a la de tres los contenidos que los van a ayudar a prepararse para el siguiente año. Lo mismo con las de cinco a las de cuatro. María José⁸⁰ anota las ideas en la cartulina que está dividida por edades. La planificación es improvisada.

Mientras escriben, comentan sobre el avance de los alumnos.

— Hoy los míos ya saben todos escribir su nombre — comenta Verónica, la maestra de cinco años quien cuenta que para cuando vuelvan de las vacaciones va a hacer actividades para que reconozcan también los nombres de sus compañeros.

— Sí, ahora hasta Axel logra escribir su nombre — se enorgullece Patricia, la docente de cuatro años.

Pero de lo que más está contenta es que todos sus alumnos tengan agendada una hora con un psicólogo. Luego de reunirse durante todo el semestre con las familias en entrevistas personales, logró que los padres entendieran la importancia de que sus hijos estén atendidos. Igualmente, las docentes aseguran que la misma escuela debería tener presente a un especialista, ya que no todas se sienten preparadas como para asesorar a las familias, y no todas concuerdan en que la metodología de Patricia sea la adecuada

Durante la primera parte del año los proyectos estaban basados en la expresión corporal, en el conocimiento de uno mismo, de reconocer el cuerpo, las reglas de los juegos. Para esta segunda etapa se enfocarán hacia la identidad.

— Hay muchos que no reconocen que tienen segundo nombre, o no saben cuál es su nombre completo. Otros piensan que su nombre es el apodo — se sorprende Estela.

⁸⁰ María José Amaro, maestra del jardín N°228.

— Ah sí. A veces les preguntas el propio nombre y no te saben responder — asegura Leticia.

Cuando los maestros reciben las listas el primer día de clase, solo incluyen el primer nombre. Pero muchas madres llaman a sus hijos por el segundo nombre. Estela recuerda el primer día que pasó la lista en su clase. Llamaba a un tal “Andrés” pero nadie respondía. Solo quedaba un niño sin haber dicho “presente”. La maestra le preguntó su nombre y el niño le respondió: “Benjamín”. En la lista figuraba como Andrés Benjamín.

— Yo le explicaba que ese era su segundo nombre, pero él no tenía idea que también se llamaba Andrés.

Un día, algo indignada con la situación, Estela le pidió la cédula del niño a sus padres y se la mostró. “Más allá que tiene cuatro años y no sabe leer, le mostré: ‘mirá ahí dice Andrés Benjamín’”. La maestra no está segura si el niño entendió, pero ella misma no logra comprender cómo los padres no le contaron al hijo que tenía dos nombres.

Las maestras escuchan la anécdota como si fuera algo de todos los días. Cada una tiene una historia para contar. Al único que llaman por su apodo es a “Lolo”, porque aseguran que él es consciente que se llama Lorenzo.

Las maestras realizan esfuerzos a diario que favorecen el desarrollo de los alumnos. De no ser por el jardín, tal vez Andrés Benjamín ni sabría que ese es su nombre.

En el norte, las maestras parecen estar acostumbradas a trabajar con niños que viven dificultades en sus casas, pero no se sienten respaldadas por el sistema. Aseguran que tienen demasiados niños a cargo y no pueden responder a todos. Tienen alumnos que vienen de hogares con situaciones críticas pero no cuentan con equipos de especialistas que las ayuden. Las docentes se ven sobrecargadas.

El reloj marca las 15:30 horas y las maestras están ansiosas por empezar las vacaciones. “Terminamos”, se exalta Patricia. Su tono de voz es igual al de una niña que le cuenta a su maestra que finalizó su tarea para poder irse a jugar. Solo que en vez de ir a jugar, se van a su “semana de libertad”.

Las maestras se paran, acomodan las sillas y agarran sus carteras. En correcaminata se dirigen hacia el portón pero la puerta no abre. Con ansiedad llaman a una de las auxiliares quien acude a abrirlas con llave. Las docentes se saludan entre risas y abrazos. Se quejan de que no tengan dos semanas de vacaciones de invierno como ocurría hacía dos años atrás, pero igual están contentas. Patricia sostiene la puerta para que pasen las demás y les advierte: “Aprovechen porque ahora se viene la peor parte del año, los niños crecen y se ponen más quisquillosos”.

La maestra cierra la puerta y el jardín queda vacío. Salen todas juntas pero cada una agarra un camino distinto. Leticia se va en auto y Silvana camina hacia la calle principal para pedir un taxi. Tienen una semana para descansar para recobrar energías, porque saben que cuando vuelvan, la realidad continuará, por lo menos por este año, incambiada.

1.17 Conclusiones

A diez años de creada la ley de obligatoriedad, el sistema educativo muestra tener consciencia de la importancia formal de la educación a edades tempranas. Las políticas están creadas. Sin embargo, en la práctica no responden cabalmente a las necesidades de los centros educativos.

Existen los equipos de psicólogos y asistentes sociales que acuden a los jardines, pero solo atienden casos extremos. El comedor ayuda a garantizar que los niños coman al menos tres comidas al día, pero la gestión del mismo recae en los directores que son distraídos de la gestión pedagógica de la que deben ocuparse primordialmente. Todos los maestros están titulados como tales, pero no como docentes especializados en educación inicial. Es que la carrera no contemplaba hasta el año 2017 los contenidos que corresponden a la educación inicial. El número de niños por clase ha logrado ser reducido, pero sin alcanzar la normativa del Consejo Coordinador de Primera Infancia que establece 20 por grupo. El 91 y 99% de los niños de cuatro y cinco años respectivamente, están inscriptos en un jardín, pero un 30% no asiste regularmente. Se van a crear 44 nuevos jardines para 2020 pero no hay a la vista planes para que haya personal suficiente en cada una de esas instituciones. Los jardines de jornada completa están destinados a los niños de contexto socioeconómico bajo, pero aquellos más pobres quedaron en instituciones de medio horario por fallas en la metodología de asignación de cupos. Aún no queda claro los criterios de prevalencia de los tres criterios para establecer los cupos, que en sí mismos son materia de discusión y además parecen responder a la situación social específica en la que está inserta cada jardín. En la teoría conviven dos objetivos principales que son la asistencia y la educación, pero en la práctica cada uno tiene mayor o menor prevalencia según el centro educativo.

En el sur, los niños provienen de contextos sociales menos conflictivos que en el norte y de hecho ayuda al buen funcionamiento del centro que las familias cuenten con recursos económicos con los que apoyan a la escuela. El que no haya comedor y que los alumnos asistan cuatro horas facilita el funcionamiento. Como contrapartida, la directora Mariela observa que “hoy se le transfieren responsabilidades a la escuela que deberían darse en los hogares”⁸¹. Desde su punto de vista, los padres están menos comprometidos con la crianza de sus hijos y desde el sistema educativo no se les brindan a las docentes las herramientas para poder apoyar a sus alumnos.

⁸¹ Roberto, M. (8 de agosto de 2018). Anexo 1, p. 157-154: Entrevista a Mariela Roberto [inédita].

En el norte, las maestras no se sienten respaldadas por el sistema educativo. La falta de especialistas y de personal que las ayuden en las tareas diarias, dificulta el funcionamiento del jardín. Aquellos niños que presentan mayores dificultades de conducta o de aprendizaje quedan aislados porque como dicen las maestras, “no pueden atender a todos”. Muchas veces se ven obligadas a trabajar desde el voluntarismo. Por momentos se cuestionan si quieren continuar trabajando con niños que provienen de contextos socioeconómicos carenciados.

Como se vio en el cuerpo del trabajo, la educación a edades tempranas es fundamental para nivelar las capacidades de los niños y favorecer su trayectoria educativa así como su desarrollo personal. Es más visible la falta de garantías que brinda el sistema educativo cuanto más bajo sea el contexto social del que provienen los niños. Así, hay un 6% de niños que asisten regularmente a jardines que presentan rezago en su desarrollo, los índices de repetición en primero de escuela se mantienen como los más altos de todo primaria (en especial en escuelas de quintiles bajos) y está comprobado que los jóvenes de niveles socioeconómicos más altos tienen cinco veces más posibilidades de terminar la secundaria, que aquellos más pobres. Las políticas educativas están creadas, pero por el momento, no acompañan las necesidades de los centros educativos y, en consecuencia, las de los niños.

Parte II: Evaluación crítica

2.1. La elección del tema

Desde casi el principio del seminario de tesis tuve claro que quería realizar un proyecto final relacionado a la educación por su relevancia pública y porque es un tema de especial interés a nivel personal.

Cuando comencé a buscar posibles aspectos de la temática, me encontré con que algunos de los que me interesaban, como la educación especial o la educación rural, ya estaban cubiertos en otros proyectos finales. Además, los problemas del abandono de los estudios en secundaria o la repetición en educación media se tratan de forma recurrente en la prensa.

Finalmente, mientras cursaba la materia Seminario de Proyecto Final, encontré en una publicación de 2016 en el diario El Observador, una entrevista en el diario a la entonces subsecretaria de salud (2015-2017) y hoy diputada frenteamplista, Cristina Lustemberg, titulada “El 80% del partido de la seguridad pública se juega en la niñez”. En uno de los fragmentos del artículo la entrevistada asevera: “estoy cien por ciento segura de que los problemas de la educación se deben a la deuda histórica con la primera infancia”.

Este era un tema nuevo en la agenda pública del que comencé a informarme. Dada la vastedad del tema, (hay jardines de infantes privados, públicos, Centros Caif, guarderías para funcionarios municipales y del Sistema Nacional de Cuidados, entre otras) decidí enfocarme en los niños de cuatro y cinco años en la enseñanza pública en Montevideo porque por ley es obligatorio que asistan a un centro educativo. Elegí centrarme en los centros de educación pública porque están regulados por un mismo organismo y funcionan en base a las mismas políticas educativas. Por razones de acceso físico y aparente desarrollo de la enseñanza en Montevideo, me concentré allí.

Las primeras entrevistas se realizaron durante el seminario de tesis y se encontró la constante de que la organización del aula y la diferencia de la currícula entre la educación inicial y la escolar. Por ello, me pareció que era importante para la investigación obtener acceso a distintos jardines de infantes y conocer su rutina diaria. Así como tener la oportunidad de estar en contacto con maestras, padres y niños.

2.1.1 Selección de los jardines

Del conocimiento de distintos jardines y del contacto con padres, maestras y niños surgió la conveniencia de examinar dos centros educativos situados en contextos sociales distintos, aunque geográficamente cercanos. Al ubicarse físicamente cerca, las diferencias podrían ser más válidas y sugiere un grado de evolución en las diferencias sociales que alberga Montevideo.

En un principio iba a seleccionar un solo jardín de infantes y profundizar en él. Sin embargo, luego de que en la exploración de campo se repitiera el concepto de que el contexto en que se sitúa el centro educativo hacía distintas las experiencias, decidí ir a dos: uno ubicado en un barrio de nivel socioeconómico alto y uno ubicado en un contexto más bajo.

De todas formas, no quería que distaran tanto uno del otro en cuanto a su contexto social y para orientarme decidí pedir recomendaciones a inspectores de Primaria. La mayoría me sugirieron ir al Jardín N° 244 (el del sur) porque es modélico. Es decir, es uno de los jardines mejor valorados por Primaria.

Para el segundo centro educativo, elegido según las recomendaciones la inspectora Alicia Milán, esperaba encontrar una buena propuesta educativa en un nivel social medio bajo. Al llegar al jardín, el nivel era más bajo de lo que me esperaba. Al ser caracterizado desde Primaria como un jardín de contexto social medio, sugiere que el jardín refleja una realidad infantil representativa de la capital del país en términos sociales.

2.3. Del anteproyecto al trabajo final

Gran parte de los conceptos presentes en el anteproyecto se trabajaron en el proyecto final, pero se ven plasmados de diferente manera. En la teoría la investigación iba a estar centrada casi exclusivamente en lo educativo, pero la investigación en la práctica llevó a que lo social tomara un rol preponderante dentro del proyecto final que se ve justificado a través de la incidencia que tiene la educación inicial según el contexto del que proviene el niño, y a su vez en cómo el entorno del alumno determina las prácticas educativas.

Además, durante la investigación se percibió que gran parte de las políticas públicas dirigidas a la educación inicial están orientadas hacia la población infantil de bajo contexto socioeconómico y por tanto, resultó inevitable considerar los aspectos sociales.

En el anteproyecto había planteado que en “la primera infancia no se pueden separar las políticas educativas de aquellas que refieren a la atención y la salud”. En ese entonces, buscaba registrar cómo se daba la coordinación entre los distintos organismos para favorecer el desarrollo en la población infantil. Sin embargo, a la hora de ingresar a los jardines la realidad era más compleja y había complejidades en la propia gestión de la Anep, por lo que resultó necesario profundizar sobre dicho organismo y dejar de lado la consideración de la atención y la salud.

Además, Parte de las tareas que uno creería que corresponden a otros organismos, recaen sobre la escuela. Por ejemplo, la parte de atención cuando se habla del comedor o la salud cuando en el jardín se monitorea si todos los niños cuentan con sus vacunas al día.

Dentro del Anteproyecto se había señalado como problemáticas la falta de especialización de los maestros, la asistencia insuficiente y la repetición en primero de escuela. Los tres aspectos fueron considerados y profundizados en el proyecto final. A esto se agregaron nuevas problemáticas. Entre ellas y principalmente, la falta de apoyo que reciben los maestros, la alta cantidad de niños por adulto en los grupos escolares, la articulación entre lo social y lo educativo, la forma en que se aplican las políticas educativas en la práctica, el porcentaje de niños con rezago en el desarrollo y las complejidades del sistema de asignación de cupos.

En el anteproyecto se estableció que se estudiaría el tema desde el 2008, por ser el año de la aprobación de la Ley General de Educación que establece la obligatoriedad de la educación inicial, hasta el 2018 debido a que durante ese año transcurrió la investigación. En el proyecto final se parte desde el año de la creación de la ley y se realiza un recorrido por las políticas públicas que fueron creadas a partir de ese momento. Así, por ejemplo, es relevante en 2012 el manual de jardines de jornada completa y en 2017, la nueva carrera de magisterio especializada en educación inicial. Para mejor encuadre, se agregaron referencias históricas como la reforma

de Rama en 1990 y la creación en 1892 en Uruguay del primer jardín de infantes público de América Latina. De todos modos, la actualidad ocupó gran parte del proyecto final. Esto es porque las descripciones de los jardines se realizaron en el momento en que estaban ocurriendo y lo que facilitó que la actualidad tomara protagonismo.

2.3.1 La hipótesis

En la hipótesis del anteproyecto sugerí:

Más que una hipótesis me gustaría lograr responder una serie de preguntas: ¿Qué factores determinan una educación de calidad en edades pre-escolares? En Uruguay, ¿se ofrece una educación inicial de calidad? ¿Por qué los índices de repetición en primero de escuela son tanto más altos que los del resto de las etapas educativas de primaria? (Hananía, 2018, p. 4).

En la devolución del anteproyecto, el coordinador Daniel Mazzone señaló que las preguntas deberían estar orientadas hacia las razones que llevan a que la educación inicial no sea de calidad, debido a que se estaban sugiriendo aspectos del problema que ya habían sido comprobados durante la exploración de campo.

Considero que en el Proyecto Final quedan claros los obstáculos que generan que la educación preescolar no sea de calidad. Entre ellos se destacan principalmente, la deficitaria formación docente, la falta de personal en los centros educativos y la improvisada forma de dar clase. Todos los problemas se engloban en la gestión realizada por la Anep con respecto a la educación inicial, que lleva a que las políticas públicas creadas en la materia no se correspondan con las necesidades en la práctica.

En cuanto a la pregunta relacionada con los factores que llevan a que los índices de repetición sean tan altos en primaria, no se encontró una única respuesta, sino distintos puntos de vista que conviven en el debate actual. Es decir, algunos analizan que se debe al contexto del que proviene cada niño, otros en el abrupto pasaje que se da entre inicial y Primaria, y otros en las diferencias de edad de los alumnos a la hora de ingresar a primero de escuela.

Para guiar la realización del Proyecto Final me planteé nuevas preguntas, ya que lo social tomó gran relevancia dentro del trabajo. Entre ellas seleccioné las siguientes: ¿Cuál es la importancia de la educación inicial en el desarrollo del niño? ¿Cómo incide el contexto social en la trayectoria educativa de la persona? ¿Qué lugar ocupa la educación inicial en la sociedad?

Considero que en el proyecto final quedó clara la relevancia que tiene la educación inicial en el desarrollo del niño, ya que por un lado se recogió evidencia científica de la incidencia de la estimulación y por otro, las autoridades manifestaron considerar su importancia a la hora de crear políticas educativas.

En cuanto a registrar la incidencia del contexto, las descripciones sobre las diferencias entre la población de cada jardín, así como la evidencia documental presentada en el proyecto final, dejan claro que existen diferencias en el aprendizaje de los niños según su contexto social.

Finalmente, para la tercera pregunta, se buscó registrar que dentro de las políticas públicas la educación inicial comenzó a tomar más relevancia en los últimos diez años. En especial, a partir de 2015 con la universalización de los de 3 años. Sin embargo, en la sociedad la educación inicial toma relevancia según las necesidades de cada familia. Por ejemplo, para los del norte el interés preponderante para mandar a un niño al jardín es su cuidado y para los del sur se inclina más hacia el aprendizaje y la socialización.

2.3.2 Los objetivos

En el Anteproyecto me propuse como objetivo principal “describir el funcionamiento de los jardines de infantes en Montevideo a través de dos casos concretos para comprobar si la educación que reciben los alumnos les asegura un desarrollo de sus capacidades como se establece dentro del artículo 24 de la Ley 18.437”. Además, me planteé “evidenciar las carencias existentes en la gestión de dicha educación”.

Los objetivos se mantuvieron y fueron reflejados en el proyecto final. En el reportaje se explicita que las carencias en la formación de los maestros y las dificultades en la gestión impiden que se le puedan ofrecer las garantías al niño para asegurar su desarrollo.

Sin embargo, en el proyecto final se agrega a que el desarrollo del niño no está sujeto exclusivamente a la escuela, sino que depende mucho de la familia de la que viene el alumno. Por ello, registrar el entorno en que se situaba cada jardín, así como hacer hincapié en las diferencias entre los niños de cada uno, fue uno de los planteamientos dentro del proyecto final, que no habían sido considerados en el anteproyecto.

2.3.3 El título

En el Anteproyecto se planteó el siguiente título: “Educación Inicial en Montevideo: un sistema que conduce a comenzar con el pie izquierdo”. El mismo fue descartado rápidamente ya que no era claro; ni siquiera se explicita a quién conduce a comenzar con el pie izquierdo. Igualmente, como lo dice el anteproyecto se trata de un título tentativo.

Opté por cambiarlo por “Educación Inicial en Montevideo: políticas públicas a medio camino”, ya que se ve reflejada la presencia del sistema y las dificultades en la gestión.

2.3.4 Listado de fuentes

El listado de fuentes planteado en el anteproyecto se respetó casi en su totalidad. Se logró entrevistar a las autoridades del Consejo de Educación Inicial y Primaria como Irupé Buzzetti, Pablo Caggiani, Alicia Milán, y Luis Garibaldi dentro del Consejo de Formación en Educación.

Se realizaron algunas entrevistas que fueron dejadas de lado en el proyecto final porque se desviaba el foco de la investigación. Así fue el caso de Juan Mila, presidente del Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia y de la economista especializada en género, Soledad Salvador.

En la investigación se agregaron fuentes como la presidenta de la Federación Uruguaya de Magisterio, Elbia Pereira, quien sirvió como una voz mediadora entre las visiones del Estado y los maestros.

2.4. La investigación periodística

Previo a explicar los métodos utilizados durante el proyecto final, es importante delimitar el significado de la investigación periodística. El autor Daniel Santoro en el libro *Técnicas de Investigación*, detalla tres características intrínsecas en la investigación. En primer lugar, “la realiza el periodista, y no la justicia, la policía o particulares interesados” (2004, p. 24). En este sentido, para la realización del proyecto final los documentos, declaraciones, testimonios y descripciones fueron recogidos por la propia estudiante.

Además, Santoro constata que la investigación “se realiza superando los obstáculos que presente algún poder interesado en mantener oculta la información”. A la hora de acceder a los jardines de infantes no fue fácil conseguir la habilitación. Debí tramitar una solicitud al Consejo de Educación Inicial y Primaria que demoró más de lo previsto. La comencé a gestionar a principios de febrero, pero en el medio cambió de cargo la jerarca encargada de realizar la gestión. Recién en marzo se designó a una inspectora nueva, quien negó mi solicitud. Igualmente, no desistí. Luego de que fuera negada, le pedí una reunión personal para poder explicarle los objetivos de mi proyecto final y finalmente me propuso asistir a los centros educativos, hablar con sus respectivas directoras y si ellas estaban dispuestas, me daría el permiso. Finalmente obtuve la documentación a mediados de abril y desde allí comencé a asistir a los escenarios que iba a investigar.

Superar obstáculos para obtener el permiso mereció la pena, ya que la visión dentro de cada institución le dio valor y riqueza al trabajo. No es lo mismo que a uno le cuenten cómo es determinada normativa o política pública, que ver cómo funciona en la práctica.

Finalmente, Santoro caracteriza que en la investigación periodística “sus temas interesan a la opinión pública y dejan de lado la vida privada de las personas”. A través de la historia particular de cada jardín de infantes, se refleja una problemática social y educativa. Además, la educación es un tema muy presente tanto en la agenda mediática como política. Por eso, se puede afirmar que la presente investigación es de interés público.

Para proceder a realizar una investigación, se deben utilizar determinados métodos. Como lo señala Ray Rist a través del texto *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* de Taylor y Bogdan, la metodología cuantitativa “consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos”. Entre ellas se detallan la observación participante, la entrevista en profundidad y la recolección de datos como herramientas que servirán a la construcción de la investigación.

Durante el proyecto final se recurrió a distintas metodologías, pero es el conjunto de las mismas lo que otorgan riqueza a la investigación. Como dijo Alex Grijelmo en *El estilo del periodista*, “los números son fríos. Los personajes, cálidos. Por tanto, con la adecuada mezcla entre unos y otros podemos templar nuestro texto” (2001, p.71). En el reportaje se refleja un conjunto de descripciones enriquecidas con datos numéricos, documentos y testimonios que ofrecen distintos puntos de vista sobre un mismo tema. Taylor y Bogdan describen que el investigador “no busca ‘la verdad’ o ‘la moralidad’ sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas”. En la investigación se buscó reflejar una problemática existente a través de las voces de distintos actores. Esto puede llevar al lector a entender la realidad y sacar conclusiones al respecto.

2.4.1 Los métodos de investigación

2.4.1.1 La observación participante

Asistir durante un largo tiempo a ambos jardines fue fundamental para entender su funcionamiento, conocer las preocupaciones de las maestras, así como las dificultades que viven a diario y la forma en que aprenden los niños. El período de observación fue entre el 18 de abril y el 29 de junio. El primer mes asistí dos veces por semana a cada centro educativo, pero a medida que completaba la investigación fue posible disminuir la frecuencia de visitas porque gran parte de la información había sido recogida.

La observación participante, por lo tanto, fue la metodología de investigación por excelencia. El acercamiento con los jardines fue progresivo. La primera vez que asistí a cada uno fue a la salida de clase de los niños para poder introducirme ante las maestras y explicarles la metodología del trabajo consistente básicamente en observar regularmente el funcionamiento del jardín. Ese encuentro fue importante para evacuar dudas de las docentes, ya que, si bien están acostumbradas a recibir estudiantes de magisterio, nadie había acudido para realizar un trabajo de investigación periodística.

En el jardín del sur las maestras se mostraron más abiertas que en el norte desde un principio. Algunas incluso me pedían que fuera a sus clases para mostrarme cómo trabajan a diario. Flavia, Virginia y Sandra, por ejemplo, me iban explicando las actividades que realizaban sus alumnos y dedicaron parte de sus clases a contarle a los niños que yo iba a estar observando sus clases. Flavia hasta encontró una forma didáctica de hacerlo, ya que hizo una pequeña actividad alrededor de lo que son las noticias y lo que hace un periodista.

Por otro lado, en el jardín del norte, las maestras de los niños de cuatro y cinco años evitaban al principio dialogar conmigo, aunque luego se mostraron más dispuestas. Como dicen Taylor y Bogdan, “(...) el trabajo de campo se caracteriza por sentimientos de duda en sí mismo, incertidumbre y frustración, confórtese pensando que se sentirá más cómodo en el escenario a medida que el estudio progrese”.

Para poder ganar la aceptación de los docentes, preferí pedir permiso para ingresar a sus clases una vez que me tuvieran más confianza. Mientras tanto, observaba a los niños jugar en los ratos de recreo o en las horas de comedor. Allí aprovechaba para poder conversar con las maestras y como muchas se mostraban reticentes a que yo estuviera en el jardín, les contaba sobre mi trabajo final. Así me fui ganando su confianza y logré entrar en la mayoría de sus clases y conversar con ellas en los tiempos libres. Al principio fue difícil porque los niños se distraían, pero a medida que fueron pasando los días, ya todos en el centro escolar estaban acostumbrado a mi presencia.

Taylor y Bogdan sostienen que “establecer *rapport* con los informantes es la meta de la observación participante”. Esto sería “lograr que las personas se ‘abran’ y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas”.

Luego de dos semanas de asistir con frecuencia a ambos jardines, las maestras no solo me dejaban ingresar a sus clases, sino también se me acercaban cuando tenían alguna queja, lo que me abrió el conocimiento de la dinámica de trabajo y sus problemas. Esto habilitó poder hacer preguntas más específicas sobre los niños, las familias, o de cómo conciben al sistema.

Tal como establecen Taylor y Bogdan, “con algunos informantes, el investigador nunca llegará al *rapport*”. En el caso de Estela, por ejemplo, si bien podía conversar con ella, nunca me dejó ingresar a su salón. Con Verónica sucedió lo contrario. Ella no tenía problema en que yo estuviera en sus clases durante todas las horas que quisiera, pero cuando le hacía preguntas sobre sus alumnos o sobre la manera de dar clase, no se mostraba dispuesta a conversar. Incluso la escuchaba decir comentarios como: “Nadie sabe qué viene a buscar ella acá”. No importaba cuántas veces le explicara, la mujer me seguía evadiendo.

2.4.1.2 Dilemas en la observación

A la hora de ir a los jardines me enfrenté con varios dilemas. El primero fue cómo registrar conversaciones y observaciones en los jardines. Taylor y Bogdan sugieren:

Como método de investigación analítico, la observación participante depende del registro de notas de campo completas, precisas y detalladas. Se deben tomar notas después de cada observación y también después de contactos más ocasionales con los informantes, como por ejemplo encuentros casuales y conversaciones telefónicas (1987, p.74).

En un principio dudé entre utilizar una grabadora, tomar fotografías de los escenarios o escribir en un cuaderno, y finalmente opté por la última. Por momentos anotaba en mi cuaderno las observaciones al mismo tiempo en que ocurrían, así como las conversaciones con los maestros. Cuando los acontecimientos ocurrían en lugares más abiertos como el patio, esperaba a que terminara la actividad y me dirigía a un espacio cerrado para anotar rápidamente las observaciones. A su vez, algunas anotaciones se dieron al salir de las instituciones.

El uso del cuaderno permitió la apertura del diálogo franco con las maestras, algo que considero la grabadora no lo hubiera permitido. Las docentes podían ver que estaba registrando descripciones de la rutina, así como conversaciones que mantenía con ellas. Para evitar problemas en los centros educativos, desde el momento en que ingresé al jardín aclaré a las docentes que todas las situaciones que ocurrían en el jardín podían ser utilizadas como material dentro de mi proyecto final.

El segundo dilema fue mi grado de participación en un escenario al que solo pretendía observar. En un principio pensé que si no me acercaba a los niños ellos no iban a interactuar conmigo, pero fue inevitable. Como todo niño, eran curiosos y se me acercaban a preguntar por qué estaba allí, me pedían que les recuerde mi nombre o simplemente se dirigían hacia mí para brindarme un acto de cariño. La primera semana que asistí a los jardines, las maestras me introdujeron a sus alumnos para que ellos supieran que yo iba a estar en el salón de clase para observar, pero de todas formas no entendían mi rol específico y muchos pensaban que era una asistente. Por momentos, me pedían atarles los cordones, abrírles la botella de agua, lavarles las manos, entre otras. Si la maestra se encontraba cerca, les decía que se dirigieran a ella pero no siempre fue así.

El tercer dilema al que me encontré fue a mi nivel de confianza con las maestras. Como narré en el proyecto final “casi sin excepción”, las docentes me pedían ayudarlas a pegar papeles, cuidar a los niños unos minutos mientras ellas iban al baño, o a juntar y ordenar los materiales de clase. Aunque hubiera querido negarme para no interferir en la forma en que funciona el jardín, noté que la ayuda que me solicitaban era parte de esa problemática que viven ante el insuficiente número de maestros. Además, era difícil negarse cuando ellas me habían abierto las

puertas de sus clases y me brindaban información constantemente. Considero que incluir este aspecto en el reportaje fue una manera de demostrar honestidad con el lector.

Según Juan José Hoyos, la ética del periodista involucra: “respeto a la intimidad, búsqueda de la verdad, identificación de los detalles, selección crítica y plural de las fuentes, comprensión de la historia, investigación, buena prosa, independencia, distancia y responsabilidad”. (Hoyos, 2003, p. 19). Por ello, cuando sentí que estaba generando una relación de mucha confianza con las maestras o cuando me había acostumbrado a las rutinas, decidí disminuir la frecuencia de mis visitas. De esta manera, logré alejarme del objeto de estudio para luego observar nuevos aspectos con los que no contaba en mi investigación.

Igualmente, ir durante dos meses y medio fue fundamental para entender el funcionamiento de ambos jardines y las carencias con las que cuentan. Además, a medida que pasaba el tiempo, se podía apreciar que los niños iban avanzando en su forma de hablar o a la hora de prestar atención en clase.

Al principio había tanto por conocer que no sabía con qué maestras era mejor hablar. Tampoco sabía si enfocarme en un solo grupo de niños dentro del jardín o estar con todos, hasta que de a poco fui resolviendo qué aspectos eran más importantes y cuáles no merecían toda la atención para el fin de la investigación.

2.4.1.3 Las fuentes

Las fuentes personales y las descripciones conforman gran parte del texto. Buena parte de las entrevistas a autoridades las hice antes de proceder a las observaciones en los jardines ya que debía aprovechar el tiempo mientras no obtenía el permiso para ingresar a los jardines.

Las preguntas estaban planteadas en función del área en la que está especializado cada entrevistado. Por ejemplo, en el caso de Luis Garibaldi que es consejero de Formación en Educación, le pregunté sobre los contenidos que se incluyen dentro de la carrera de magisterio, por qué se decidió crear una nueva carrera, qué carencias detectaban en la anterior, entre otras. En el caso de la directora de Primaria, Irupé Buzzetti, las preguntas estuvieron orientadas entre otros aspectos, en los objetivos de brindar una educación inicial, o la prioridad que se le da dentro del sistema educativo de la Anep.

Una vez que asistí a los jardines, me surgieron dudas más puntuales y debí volver a comunicarme telefónicamente o vía mail con los entrevistados para consultarles. Además de realizar nuevas entrevistas a personas con las que no había hablado como fue el caso de la presidenta de la Federación Uruguaya de Magisterio, Elbia Pereira, quien resultó ser una voz

intermedia entre autoridades y maestros. Busqué que los entrevistados más formales me contaran anécdotas y ejemplos para que luego fuera más fácil narrarlo junto a las descripciones de las observaciones.

En cuanto a las fuentes personales en ambos jardines, las declaraciones fueron progresivas y no fue necesario realizar todas las entrevistas programadas. De acuerdo con el periodista español Miguel Ángel Bastenier “las confesiones de verdad solo se hacen inadvertidamente” (2001, p. 144). Asistir durante un tiempo prolongado a los jardines hizo que las maestras me expresaran disconformidades con el sistema o incluso reflexiones personales sobre la educación. En algunas oportunidades me acercaba a las docentes para realizarles preguntas específicas y en otros, ellas mismas me presentaban alguna inquietud que derivaba en una conversación que iba anotando en mi cuaderno. Las declaraciones realizadas por las maestras a diario me brindaron una visión lo más cercana a la realidad posible.

A la hora de culminar mis visitas en el jardín del norte, asistí a una reunión de maestras y les conté aspectos que había investigado que incluiría dentro del proyecto final y todas dijeron sentirse identificadas con la realidad que había percibido.

2.4.1.4 Recolección de datos y documentos

Además de contar con las declaraciones de docentes, autoridades y padres, fue necesario respaldar la información con datos cuantitativos y documentos oficiales. La información cuantitativa sirve para brindar un punto de vista objetivo sobre la situación. Gran parte de los datos estaban disponibles en línea, pero algunos eran muy específicos y debí realizar solicitudes de información a determinados jerarcas.

Por ejemplo, para caracterizar a la población de cada barrio, debí delimitar cada zona y solicitar al Instituto Nacional de Estadística las cifras específicas para cada barrio. Desde el organismo me mostraron varios mapas para confirmar que se trataba del lugar específico y a partir de allí me enviaron los datos solicitados. Una vez que obtuve las cifras, debí sacar porcentajes y compararlos entre sí.

En cuanto a los documentos oficiales, era importante conocer las normativas vigentes y saber en qué medida se respetan en la práctica. Por ejemplo, la ratio niños por docente en el que el Consejo Coordinador de Primera Infancia establece que no debe excederse de 20, pero de todas formas el promedio es de 26 por maestro.

2.5 El género

Se eligió el género reportaje como método de investigación por que es el que mejor se adapta al objeto de estudio. Una de las principales dificultades es su definición, ya que cada autor expone una postura distinta sobre el género.

José Luis Martínez, en el libro *Curso general de redacción periodística*, es un “relato periodístico –descriptivo o narrativo– de una cierta extensión y estilo literario muy personal, en el que interesa explicar cómo han sucedido unos hechos actuales o recientes, aunque estos hechos no sean noticia en un sentido riguroso del concepto” (1984, p. 334). En el proyecto final se toma un tema y se lo analiza en profundidad. Si bien hay aspectos noticiosos dentro del reportaje, debido a que es un tema que tiene un tratamiento escaso y formal en la prensa, es la sucesión de hechos y los distintos aspectos de la educación inicial lo que le otorgan valor al texto.

En la misma línea, Álex Grijelmo, define al reportaje como un “texto informativo que incluye elementos noticiosos, declaraciones de diversos personajes, ambiente, color y que, fundamentalmente, tiene carácter descriptivo”. Considero que este trabajo de investigación reúne como mencionado anteriormente, aspectos noticiosos, testimonios de fuentes diversas, hay descripciones de determinadas realidades y se logra que el lector pueda entender el problema general utilizando dos casos concretos como referencia.

En *El reportaje periodístico: una radiografía de la realidad*, Begoña Echevarría Llombart define al reportaje como el género “más completo” por incluir la crónica, la noticia y la entrevista en un mismo documento. En la presente investigación se realizan descripciones del jardín con recursos de la crónica, surgen elementos noticiosos y se incluyen fragmentos de entrevistas a distintas fuentes. Además, según Echevarría, “El reportaje se caracteriza por la investigación”. “Si queremos fundamentar bien el trabajo y justificar convenientemente las inferencias y las interpretaciones, necesitamos de fuentes múltiples” (2011, p. 22). En el trabajo se incluyen distintas fuentes de información que respaldan determinados acontecimientos.

En el libro *Escribiendo historias: el arte y el oficio de narrar en el periodismo*, el autor Juan José Hoyos plantea:

El periodista que se propone escribir un reportaje muy rara vez puede lograrlo sin abandonar las oficinas de la redacción de su periódico. Todo lo contrario: en la mayoría de los casos, tiene que salir fuera de su periódico o de su ciudad, en busca de los datos de su historia, en busca de las fuentes o en busca de sus personajes (2003, pág. 113).

Para construir el reportaje y entender la realidad de la educación inicial fue de gran importancia asistir a ambos jardines. Para ello, debí destinar tiempo para trasladarme hacia las instituciones, permanecer allí durante tres a cinco horas según el día y también asegurarme de no llegar tarde a mi trabajo. De todos modos, el esfuerzo valió la pena ya que conocer la realidad de los centros educativos hizo que los conceptos planteados por fuentes más formales como las autoridades, se hayan traído a terreno.

Finalmente, en *Los cínicos no sirven para este oficio*, Ryszard Kapuściński establece que “sin la ayuda de los otros no se puede escribir un reportaje. (...) El periodista es el redactor final pero el material ha sido proporcionado por muchísimos individuos” (2002, p. 41 y 42). De no ser por los testimonios de las maestras, jerarcas, especialistas en la materia, así como a través de materiales y documentos brindados por algunos de los entrevistados, escribir este reportaje no hubiera sido posible.

El trabajo reúne entrevistas, descripciones, testimonios, documentos, datos numéricos, entre otros como forma de realizar la investigación y lograr definir el tema. Por eso considero que el proyecto final se enmarca en el género reportaje.

2.6 La redacción

2.6.1 Clasificación y ordenamiento de datos

Una vez culminada la investigación, se procedió a la redacción. Organizar la información fue una de las tareas más difíciles. Al contar con distintos testimonios y aspectos de la educación inicial, me costó lograr formar una historia lineal en un principio y me vi obligada a reformular el proyecto varias veces antes de la entrega final.

De acuerdo con Santoro, “es importante sistematizar los datos que el periodista va recolectando a través de informes internos que se actualizan día a día (...) para ayudar a combatir la pérdida de detalles que sufre la memoria del periodista en las investigaciones de varios meses” (2004, p. 55). Por recomendación de mi tutor Andrés Alsina, cada vez que retornaba de los jardines de infantes realizaba una crónica con los aspectos que habían llamado más mi atención. De esta forma, quedaban documentadas las observaciones que había vivido en ese momento y por tanto, tenían más fuerza que si las hubiera hecho semanas después, utilizando como referencia lo que anotaba en mi cuaderno. Además, esto me facilitó a la hora de organizar la información ya que tenía preseleccionados los diálogos que había mantenido con las docentes, así como las descripciones.

Luego de cada entrevista realizada, procedía a transcribir ese mismo día para que no sobrecargarme de tareas a la hora de sentarme a escribir el reportaje.

Igualmente, lo más difícil fue encontrar un hilo conductor para unir las descripciones de las observaciones en los jardines con las entrevistas a autoridades y los datos numéricos. Para ello, realicé una selección de los temas más importantes como el contexto en que se sitúa cada jardín, la formación de los maestros, las familias, la forma de dar clase, entre otros, para luego organizar la información. Como señala Grijelmo, “Conviene que el hilo conductor se muestre ya en la entradilla”. Por ello, en la introducción se detallan las problemáticas que serán tratadas en el reportaje y una vez que quedan debidamente detalladas, se procede a ingresar en lo particular: el mundo de los jardines. “Una vez que se dispone del hilo conductor; se pueden concebir grupos de párrafos que funcionen a modo de pequeños capítulos, pero conectados entre sí con ciertos lazos generales”, sugiere Grijelmo. En un principio los temas no parecían tener una conexión lógica. Por ello debí ordenar varias veces el contenido y quitar descripciones que no tenían una funcionalidad clara. Finalmente, logré que cada capítulo trate sobre un tema que se conecte con el siguiente para plasmar la problemática general planteada en el proyecto final.

Por ejemplo, en un capítulo se describe el barrio donde viven las familias del jardín del norte como un lugar situado en un contexto de nivel socioeconómico bajo, luego a través del testimonio de las madres se refleja que eligen la institución por el doble horario para poder trabajar y porque el hecho de que coman allí les significa una ayuda. En el siguiente capítulo se toma la postura de las autoridades sobre los criterios de asignación de cupos donde se prioriza el doble horario para las familias en situación de vulnerabilidad para que las mujeres puedan trabajar y se explicita que el barrio ya no es tomado en cuenta. Hacia el siguiente capítulo, la directora muestra disconformidad con ese sistema.

2.6.2 El espacio que se le dio a cada jardín

En un principio quería que ambas instituciones tuvieran la misma fuerza dentro del texto, pero la manera de funcionar del norte me llevó a que ocupe más lugar. Tanto en el norte como en el sur tenían el problema de niños por clase, en los dos había faltante de maestros de apoyo o psicólogos, pero en el sur siempre encontraban una forma de resolverlo de forma directa, mientras que en el norte dependían directamente del Estado. Las problemáticas en el norte estaban más acentuadas y fue algo que determinó la conformación del proyecto final, ya que se logró comprobar que el contexto no solo incide en el desarrollo del niño, sino en la forma de funcionar de cada institución.

Otro aspecto que tomó gran relevancia fue el comedor. Cuando llegué al jardín del norte no me pareció nada fuera de lo común que existiera un lugar donde los niños comen, pero luego de entender la manera en que funcionaba y los cuestionamientos que hacían las maestras hacia eso, llevaron a que adquiriera importancia dentro del reportaje.

Igualmente, fue del caso asistir a ambos, ya que la comparación resaltó detalles que enriquecieron el proyecto final. Por ejemplo, en el capítulo en el que se menciona la socialización y la manera en que se pelean entre sí los niños del sur y los del norte, no hubiera funcionado si no se hacía a través de la comparación.

2.6.3 El sur y el norte

¿Por qué etiquetar a cada jardín? Mencionar a cada institución por su número resultaría confuso para el lector. Por sugerencia de mi tutor decidí adoptar la dicotomía sur y norte que hacía referencia tanto a la ubicación de cada uno, como al contexto. En Montevideo se entiende que aquellos que viven más cerca de la Rambla (al sur), son más privilegiados que los que viven de avenida Italia hacia el norte.

2.6.4 ¿Nombres o apellidos?

A la hora de escribir surgió la duda de cómo referirse a las personas; si era mejor recurrir a nombrar a las personas por su apellido o si utilizar el nombre de pila. Finalmente se optó por la utilización de este último para hacer referencia a los personajes involucrados en la vida de los centros educativos como las maestras, los niños, las directoras y las familias. Utilizar el nombre de pila genera un acercamiento con el lector. El apellido solo se utilizó para nombrar a las autoridades y especialistas que no forman parte de los jardines de infantes estudiados en el proyecto final.

2.6.5 Tiempo verbal

Hay una diferencia temporal entre aquellas situaciones a las que accedí y aquellos acontecimientos que ocurrieron en el pasado. En la redacción, esas situaciones se diferenciaron mediante el uso de tiempos verbales diferentes.

Para la parte del trabajo en la que se involucran las descripciones de las observaciones, los diálogos o las entrevistas realizadas a jefes se eligió el tiempo presente. El tiempo pasado, en tanto, se utilizó para aquellas partes del texto que refieren a normativas que se crearon con anterioridad al proyecto final o a anécdotas contadas por los entrevistados.

2.6.6 El uso de la primera persona

A la hora de utilizar la primera persona se puede perder de vista la imparcialidad. El peligro que conlleva es que el relato se centre más en el periodista y se vuelva protagonista de los hechos. Igualmente, decidí adoptar esta modalidad porque, aunque me hubiera gustado ser invisible en el trabajo de observación, fue inevitable interactuar con los personajes y verme involucrada en algunas escenas cotidianas.

Al ser un trabajo de observación, las descripciones iban a estar planteadas desde el punto de vista del autor y por tanto consideré que era más honesto utilizar la primera persona. Además, fue necesario describir el contexto en que se dieron determinadas conversaciones con los personajes. De todas formas, fue utilizada en los casos que ameritaba para no abusar de la presencia del autor dentro del reportaje.

2.7 Búsqueda de verdad y ética profesional

Uno de los principales desafíos durante el proceso de redacción fue el de honrar la verdad, la ética y la responsabilidad profesional en todo momento. Si bien el género permite utilizar recursos estéticos de la literatura, no permite ingresar en el campo de la ficción, algo que se respetó a lo largo del proyecto final.

Los mejores antidotos contra la tentación de mejorar la narración periodística con ayuda de la ficción son la investigación profunda y el compromiso del ser completo del periodista. El primero se refiere a la metodología durante el trabajo de campo y el segundo a la vocación y a la ética. (Hoyos, 2003, p. 15)

Puedo asegurar que todos los diálogos que se proyectan en el trabajo son reales y fueron tomados de las observaciones realizadas durante el proceso de investigación. Cuando faltaba un dato concreto que podría reforzar la investigación o cierto argumento, volví a realizar las preguntas correspondientes para obtenerlo. Por ejemplo, en el caso del jardín del norte sabía que la población del mismo no venía de las cooperativas, pero no sabía por qué. Fue necesario un pequeño trabajo de campo para encontrar la razón.

Cada día se daban innumerables situaciones con los niños y las maestras que merecían la pena contar. El recurso de la descripción y el diálogo fueron utilizados para proyectar la realidad, siempre tomando en cuenta que se transmite desde el punto de vista del autor. Aunque el periodista busque la objetividad, el reportaje es un género interpretativo y por tanto se admite que interfiera su visión, no así su opinión. Considero que demostrar la presencia del autor es una forma honesta de demostrarle al lector que las descripciones están sujetas un punto de vista subjetivo, que se refuerza a través de testimonios, documentos y método cualitativo.

Acudir a distintas fuentes de información y perspectivas sobre la temática llevaron a que la información no quedase sesgada al universo de los jardines, que fueron los que tuvieron mayor presencia en el reportaje. En el sur, por ejemplo, Mariela me había comentado el método que utiliza Primaria para designar a los niños al jardín. Para comprobarlo y contextualizar por qué se daba de tal manera, me debí comunicar con Pablo Caggiani, quien confirmó las aseveraciones de la directora, pero además agregó un nuevo punto de vista.

2.8 Puntos fuertes del proyecto final

Considero que uno de los puntos fuertes del trabajo fue haber logrado plasmar a través de dos casos concretos una visión general de la problemática en la gestión de las políticas públicas en la educación inicial. Creo que el lector puede entender a través de las vivencias diarias de cada jardín, la influencia del contexto en el que se sitúa, las carencias con las que cuentan y aquellos aspectos del sistema que las perjudican. El tiempo que dediqué a ir a cada jardín ayudaron a contar aquellas vivencias que reflejaban con mayor fuerza el tema de la investigación.

Otra de las fortalezas es no haberse quedado solo con la visión de las maestras, sino también recurrir a hablar con las familias de los niños, ver a los mismos alumnos durante los días escolares, conocer la visión de las autoridades, así como de especialistas en la materia. Todos los temas presentados se relacionaron con datos de fuentes diversas y pertinentes, lo que contribuyó a dar veracidad a los hechos narrados.

Por otro lado, se logró reunir evidencia empírica como cifras oficiales y datos cuantitativos para darle un punto de vista objetivo y veraz a determinadas realidades descritas en el trabajo final.

Finalmente, creo que la relevancia pública del tema de la educación inicial es la gran fortaleza del reportaje. En el trabajo se logra reflejar la importancia que tiene la estimulación a edades tempranas, pero al mismo tiempo, cómo las políticas públicas no responden a las necesidades de los niños.

2.9 Puntos perfectibles

Al constituir un trabajo extenso que buscó proyectar en dos jardines de infantes la realidad general de la educación inicial en Montevideo, se pretendió escribir un texto fluido. Sin embargo, no se logró en todo momento. Busqué balancear las descripciones del jardín con testimonios de jerarcas o datos cuantitativos y por momentos, el lenguaje se vuelve más formal de lo que el género prevé.

Por otro lado, en el anteproyecto hablé de detallar la coordinación entre los distintos organismos que se ocupan de la primera infancia, algo que no fue posible. Es decir, me hubiera gustado incluir más detalles sobre los centros Caif, o sobre otros programas y políticas que realiza el Estado que involucran a toda la etapa de la primera infancia pero la gestión de la propia Administración Nacional de Educación Pública tiene distintas carencias y por tanto elegí profundizar en ella.

Además, no logré reunir todas las cifras específicas correspondientes a Montevideo y por tanto, el lector por momentos solo se puede quedar con una visión nacional sobre la temática. Por ejemplo, no se pudo calcular el porcentaje de niños que asisten a la educación inicial en la capital porque los datos existentes en la materia eran confusos. Se presentaba el número de alumnos inscriptos en el año 2015, pero no la cantidad de niños que hay en la población de cuatro y cinco años al mismo período. Sino que los más actualizados corresponden al Censo de 2011.

Finalmente, un déficit de la investigación es no haber logrado delimitar las características de los niños de tres, cuatro y cinco años. No se hace una diferencia tajante porque la información está mezclada. Es decir, la currícula para los de cuatro y cinco años variaba en función del maestro, más que de la edad. Algunas docentes, incluso, sostenían que las clases ni siquiera deberían estar separadas por rango. Aún no está definido el campo de los de cuatro y cinco años, pero ya se está incorporando a los de tres dentro del sistema educativo, lo cual hace muy compleja la delimitación de la realidad para las propias autoridades educativas.

3. Referencias

3.1 Entrevistas

Buzzetti, Irupé. Directora general del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Entrevista personal realizada el 24 de octubre de 2017.

Caggiani, Pablo. Consejero del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Entrevista telefónica realizada el 18 de agosto de 2018.

Chevalier, Carolina. Coordinadora de la Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Católica del Uruguay. Entrevista personal realizada el 9 de octubre de 2017.

Garibaldi, Luis. Consejero del Consejo de Formación en Educación. Entrevista personal realizada el 7 de febrero de 2017.

Ivaldi, Elizabeth. Consejera del Consejo Directivo Central (Codicen). Entrevista personal realizada el 26 de febrero de 2018.

Lustemberg, Cristina. Diputada por el sector Participar, Articular y Redoblar (PAR) del Frente Amplio. Exsubsecretaria de Salud Pública (2015-2017). Entrevista personal realizada el 9 de abril de 2018.

Milán, Alicia. Inspectora de Educación Inicial por el Consejo de Educación Inicial y Primaria. Entrevista personal realizada el 9 de enero de 2018.

Moreira, Karen. Magíster en Psicología. Integrante del programa de Cognición del Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología. Entrevista personal realizada el 12 de abril de 2018.

Peña, Yara. Madre del jardín N°228. Entrevista personal realizada el 22 de junio de 2018.

Pereira, Elbia. Presidenta de la Federación Uruguaya de Magisterio. Entrevista telefónica realizada el 16 de junio de 2018.

Roberto, Mariela. Directora del jardín N°244. Entrevista personal realizada el 8 de agosto de 2018.

Rodríguez, Analía. Madre del jardín N°244. Entrevista personal realizada el 29 de junio de 2018.

Vásquez, Alejandro. Doctor en psicología. Desarrollador del Inventario de Desarrollo Infantil (INDI). Integrante del programa de Cognición del Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología. Entrevista telefónica realizada el 22 de agosto de 2018.

Velo Arabi, Paola. Madre del jardín N°228. Entrevista personal realizada el 21 de mayo de 2018.

3.2 Libros y documentos

Bastenier, M. A. (2001). *El Blanco móvil: Curso de periodismo*. Madrid: El país.

Grijelmo, A. (2001). *El estilo del periodista*. Madrid: Taurus.

Hoyos, J.J. (2009). *Escribiendo historias: el arte y el oficio de narrar en el periodismo*. Medellín: Universidad de Antioquía

Ivaldi, E. (2016). *La educación inicial en Uruguay: su origen como política pública estatal 1870-1900*. [PDF] Recuperado el 12 de abril de: <http://www.ceip.edu.uy/bw-publicaciones-e-investigaciones>, p. 40

Kapuściński, R. (2002). *Los cínicos no sirven para este oficio*. Barcelona: Anagrama.

Malajovich, A. (2006). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Martínez, J. L. (1984). *Curso general de redacción periodística*. Barcelona: Mitre.

Rama, G. (1999). *Reforma de la educación: una alternativa real*. Montevideo: Anep.

Santoro, D. (2004). *Técnicas de investigación: Métodos desarrollados en diarios y revistas de América Latina*. Ciudad de México.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

3.3 Páginas de internet y publicaciones electrónicas

Administración Nacional de Educación Pública. (2004). *Plan de formación inicial de maestros*. Recuperado el 2 de agosto de 2018, de: http://iinn.cfe.edu.uy/images/PDF/Estudiantes/Planes/plan_formacion_inicial_maestros_2005.pdf

- Administración Nacional de Educación Pública. (2004). *Reglamento de Comisiones de Fomento Escolar*. Recuperado el 15 de julio de 2018, de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2015/ceip/reglamento_ComisionFomento.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública. (2016) *Monitor educativo: índice por escuela*. Recuperado el 29 de julio de 2018, de: <https://www.anep.edu.uy/portalmonitor/servlet/ainformejardines?1101244,2016>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2016) *Monitor educativo: índice por escuela*. [Recuperado el 29 de julio de 2018, de: <https://www.anep.edu.uy/portalmonitor/servlet/ainformejardines?1101228,2016>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2017). *Edad para el ingreso a la escuela*. Recuperado el 1 de marzo de 2018, de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2017/Documento_Edad_para_el_ingreso_a_la_escuela.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública. (2018). *Monitor educativo: consulta interactiva*. Recuperado el 25 de julio de 2018. En línea: <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/tendencias>
- Anong. (2008). *Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia*. Recuperado el 22 de junio de 2018, de: http://www.anong.org.uy/docs/noticias/Documento_ENIA_20nov08.pdf
- Cerrutti, Florencia. (2015). *La Nutrición, el Crecimiento y el Desarrollo infantil: la experiencia en Uruguay*. Recuperado el 9 de agosto de 2018, de: <http://www.audyn.org.uy/sitio/repo/arch/11.15FlorenciaCerrutti.pdf>
- Consejo Coordinador de Primera Infancia. (s/f). *Requisitos mínimos para acceder a la autorización*. Recuperado el 23 de mayo de 2018, de educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/3053/1/requisitos_ccepi.pdf
- Consejo de Formación en Educación. (2016). *Proyecto de plan de estudios maestro/a de primera infancia -asistente técnico de primera infancia*. Recuperado el 5 de agosto de 2018. En línea: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/mtro_primer_infancia/plan_estudios_MPI.pdf
- Consejo de Formación en Educación. (2016). *Proyecto de plan de estudios maestro/a de primera infancia -asistente técnico de primera infancia*. Recuperado el 5 de agosto de 2018. En línea: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/mtro_primer_infancia/plan_estudios_MPI.pdf

Doña Bastarda. (4 de febrero de 2018) *Niños*. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=k5w5qQpsudY>

El Observador. (17 de diciembre de 2016). *Lustemberg: “El 80% del partido de la seguridad pública se juega en la niñez”*. En línea: <https://www.elobservador.com.uy/lustemberg-e-l-80-del-partido-la-seguridad-publica-se-juega-la-ninez-n1010126>

El Observador. (2018). *Condenan a integrantes de Los Chingas por desalojo a familias; abogado acusa a Los Camala*. Recuperado el 12 de agosto de 2018. En línea: <https://www.elobservador.com.uy/condenan-integrantes-los-chingas-desalojo-familias-abogado-acusa-los-camala-n1191148>

El País. (21 de agosto de 2018). *Hay 5.665 niños con rezago en el desarrollo; requieren más atención*. Recuperado el 21 de agosto de 2018. En línea: https://www.elpais.com.uy/informacion/politica/hay-ninos-rezago-desarrollo-requieren-atencion.html?utm_source=news-elpais&utm_medium=email&utm_term=Hay%205.665%20ni%C3%B1os%20con%20rezago%20en%20el%20desarrollo;%20requieren%20m%C3%A1s%20atenci%C3%

Instituto Nacional de Estadística. (2018). *Estimación de la pobreza por el método de ingreso*. Recuperado el 16 de agosto de 2018, de <http://www.ine.gub.uy/documents/10181/364159/Estimación+de+la+pobreza+por+el+Método+del+Ingreso+2017/f990baaf-1c32-44c5-beda-59a20dd8325c>

Instituto Nacional de Estadística. (s/f). *Salud, nutrición y desarrollo en la primera infancia en Uruguay: primeros resultados de la ENDIS*. Recuperado el 14 de agosto de 2018, de: <http://www.ine.gub.uy/documents/10181/35704/SALUD,+NUTRICIÓN+Y+DESARROLLO+EN+LA+PRIMERA+INFANCIA+EN+URUGUAY+PRIMEROS+RESULTADOS+DE+LA+ENDIS/7be3f504-ebb9-4427-bb5d-cb4d9f242a7b>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2016). *Informe sobre el estado de la educación 2015-2016*. Recuperado el 14 de abril de 2018, de: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>

La Diaria. (30 de noviembre de 2017). *El Inventario de Desarrollo Infantil, una herramienta para evaluar el desarrollo de niños de cuatro y cinco años*. Recuperado el 22 de agosto de 2018. En línea: <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2017/11/el-inventario-de-desarrollo-infantil-una-herramienta-para-evaluar-el-desarrollo-de-ninos-de-cuatro-y-cinco-anos/>

La Diaria. (31 de julio de 2018). *Presentaron datos de evaluación de desarrollo infantil aplicada a grupos de 4 y 5 años*. Recuperado el 23 de agosto de 2018. En línea:

<https://ladiaria.com.uy/articulo/2018/7/presentaron-datos-de-evaluacion-de-desarrollo-infantil-aplicada-en-grupos-de-4-y-5-anos-del-ceip/>

Lustemberg, C. (2013). *Uruguay, la infancia primero: hacia un sistema integral de protección a la primera infancia*. Recuperado el 10 de abril de 2018, de <http://www.redsudamericana.org/sites/default/files/doc/Documento de Trabajo No 8.pdf>

Ministerio de Desarrollo Social. (8 de enero de 2018). *Tarjeta Uruguay Social: ¿Qué es y cómo funciona?* Recuperado el 22 de junio de 2018. En línea: <http://www.mides.gub.uy/55480/tarjeta-uruguay-social-tus>

Perry, Bruce D. (2005). *Maltreatment and the Developing Child: How Early Childhood Experience Shapes Child and Culture*. Recuperado el 10 de abril de 2018, de: https://childtrauma.org/wp-content/uploads/2013/11/McCainLecture_Perry.pdf

Poder Legislativo. Ley 18.437. Recuperado el 16 de abril de 2018. En línea: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4659365.htm>

Presidencia. (04 de junio de 2018). *Primaria aspira a que en 2020 el 60 % de las escuelas del país sean de extensión del tiempo pedagógico*. Recuperado el 22 de junio de 2018, de: <https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/educacion-escuelas-tiempo-completo-extendido-extension-tiempo-pedagogico-buzzetti-ceip>

Triglia, A. (s/f) *¿Qué son las dendritas?* En línea: <https://psicologiamente.com/neurociencias/dendritas>

Unicef & Mides. (2013). *Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados*. Recuperado el 27 de julio de 2018. En línea: http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/684/1676_MICS_Uruguay_2013.pdf?sequence=1

Unicef. (2010). *Inversión en Primera Infancia*. Recuperado el 25 de julio de 2018 de [https://www.unicef.org/uruguay/spanish/inversion_en_primera_infancia_web_\(set2010\).pdf](https://www.unicef.org/uruguay/spanish/inversion_en_primera_infancia_web_(set2010).pdf)

Unicef. (2017). *Panorama de la violencia hacia la infancia en Uruguay 2017*. Recuperado el 27 de julio de 2018 de: http://pmb.aticonicef.org.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=182

Parte IV: Anexos

4.1 Entrevistas

4.1.1 Carolina Chevalier

Coordinadora de la Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Católica del Uruguay
Entrevista realizada el 9 de octubre de 2017

¿Cómo es el programa de la licenciatura en Educación Inicial?

Lo que nosotros hacemos es formar a las estudiantes que queremos para que después formen a los niños. Es decir, formar en competencias. Que el niño sea competente, significa que pueda manejarse de forma competente en la vida; que sepa hacer cosas. Para eso nosotras planificamos en ciclos.

Son secuencias didácticas donde el niño puede ir adquiriendo un conocimiento. Hablamos de un espiral ascendente, donde se va hacia adelante y hacia atrás, pero vamos subiendo y siempre se está volviendo para tomar lo que le quedó de lo que ya se trabajó.

Es una planificación anual, que toma a cada niño comparándolo con él mismo para que alcance su máximo potencial. Hay que considerar qué cosas necesita, qué cosas le interesan y se planifica un plan de acción para cada uno.

Cualquier niño y especialmente en educación inicial tiene un plan especializado. Entonces, si será importante que la docente pueda planificar en esta etapa.

Estamos en un periodo ventana, el niño adquiere todo de manera mucho más fácil. Los conocimientos los puede adquirir, pero con mucha más dificultad que si lo hace ahora.

¿Cómo se evalúa en educación inicial?

Primero que nada, la observación. La evaluación es constante, es diaria. El docente tiene una mirada atenta y deja registro todos los días sobre lo que está viviendo cada uno. Hay que darse cuenta qué preguntas hizo, qué cosas le resultaron fáciles, cómo pensó, cómo razonó, etcétera.

En educación inicial estás formando a la persona, es un ser en formación, entonces hay que ayudarlo a que detecte sus emociones, que las entienda. Nosotras formamos a las docentes para que formen a niños recién nacidos. Imaginate, la docente de educación inicial le da nombre al mundo. Eso conlleva mucha responsabilidad. A veces una palabra le puede dar fuerzas al niño para seguir, para crecer, y en otras ocasiones esa palabra puede traumarlo, frustrarlo, y hacer que su autoestima y su autoimagen sean malas.

La evaluación es clave de todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, por eso el docente tiene que estar en una mirada activa y consciente. El niño no necesariamente se da cuenta que está siendo evaluado, sino que lo vive de forma cotidiana. La observación es cotidiana y constante y la observación es la herramienta más importante.

¿Cómo cambia la formación según las etapas?

No tiene nada que ver la formación en primera infancia que en educación inicial. En primera infancia, un mes es un abismo, en un niño de cuatro y cinco años las características de la edad son más constantes.

De 0 a 3 años uno le da nombre al mundo, reconoce su propio cuerpo, aprende a relacionarse y a socializar. Muchas veces te dicen, con los más chiquitos no enseñás, pero vos le das las herramientas para enfrentarse al mundo en el que vive.

Que sepa los colores, que sepa contar, sí bien; pero lo más importante es enseñarle la sucesión del tiempo, socializar con sus compañeros y que el compañero que tiene al lado es como él. Ese es el trabajo más importante del maestro de primera infancia.

Por eso el trabajo es en un 50% la familia y en un 50% la maestra. Si será importante el trabajo con las familias. Los papás te están entregando su tesoro máspreciado a vos que no sabe quien sos, entonces ganarte la confianza de ese niño y armar un equipo que trabaje con la familia es básico.

En el nivel inicial, además de todo eso, ya pasamos a otro tipo de conocimientos como preparar la lecto escritura. Eso se prepara en educación inicial, tenés que preparar los procesos para que el niño después en el momento oportuno pueda hacerlo. Uno siembra y los frutos se ven más adelante.

Por eso no se habla de preescolar, la educación inicial tiene valor en sí misma. No solo para prepararse para la escuela, sino para vivir, para formarse como persona, eso es la educación inicial.

Hay argumentos que señalan que es mejor que el niño permanezca en su casa, ¿cómo se justifica la educación inicial?

Desde los tres años en adelante, es indiscutible que un niño tiene que estar en un centro porque la socialización es indispensable. Todos hablan del desarrollo con los pares, es bien importante que esté en relación con pares y no sólo con adultos que están en un nivel muy superior a ellos y no los pueden estimular de la misma manera.

De cero a dos años hay que ver la individualidad de cada familia, de cada niño y de cada casa. Muchas veces el propio niño lo pide, muchas veces el niño en la casa se aburre, entonces hay que elegir una institución que tenga claro esta necesidad de socialización del niño.

Si la familia decide que es mejor que esté en su casa porque tienen quien los cuide, hasta los dos años está bien. Yo no voy a decir que esté mal y que nacen y los manden a una institución educativa. Hay que evaluar la realidad de cada niño para saber cuándo es el momento ideal para que sea institucionalizado.

¿Cómo ven las familias a la educación inicial?

Cambiarle el nombre de guardería a educación inicial fue un gran paso. No se guarda al niño, se trabaja con él, se lo educa, se lo estimula y aprende. Yo sinceramente pienso que los padres están entrando más en consciencia, se están haciendo más populares las investigaciones en neurociencias. Estas ciencias te pueden mostrar en una tomografía la diferencia del cerebro de un niño con la estimulación que necesita y uno que no. Pero la diferencia entre esas dendritas está en la estimulación. Hoy la información es muy accesible y los padres están muy preocupados por la educación de sus hijos y van a entrevistas, y quieren elegir la mejor institución, ese conocimiento ayuda a dejar de pensar que es una guardería, porque la educación que reciben a esta edad define su futuro.

Yo siempre digo que los maestros más formados tienen que estar en educación inicial porque de ese trabajo depende lo que el niño viva durante toda la vida. Muchas veces dicen para la de infantil 1 o infantil 2 poné a la que recién se recibió o la que ni tiene título, total son chiquitos. Nada más lejano a eso. Eso no quiere decir que una persona joven no pueda estar tan bien formada como alguien más grande, pero nunca una persona sin título; eso nunca. Debe estar formada especialmente para trabajar con esas edades porque marcan el futuro de esos niños.

El tener sobrinos o hijos no es suficiente para estar a cargo de un grupo de esas edades. Se necesita aprender de psicología, de didáctica, de desarrollo, aprender pedagogía, conocer al niño de pies a cabezas. Hay que entender qué es una institución educativa para poder darle a los niños el conocimiento que se necesita.

¿Las estudiantes realizan prácticas en centros educativos mientras están en la carrera?

Tienen prácticas los cuatro años durante todo el año. En primero y segundo tienen prácticas docentes, que la maestra tiene otra persona que observa. Están insertas en instituciones educativas durante todo el año y ve cómo planifica la maestra, la acompaña en muchas

actividades y ya empieza a dar actividades con los niños para ver cómo se sienten. En tercero y cuarto ya son prácticas profesionales.

A partir de segundo tienen el título de técnico y ya pueden buscar trabajo profesional. Nosotras las supervisoras las vamos a visitar para acompañarlas y que nos muestren lo que más les cuesta para poder ayudarlas. Además, hasta que no estás trabajando hay aspectos de la profesión que no los entendés. Por eso, una vez que finalizan el ciclo creemos que están preparados para enfrentarse a la realidad educativa.

¿Hay diferencia cuando hacen prácticas en instituciones privadas y públicas?

Lamentablemente la Anep no acepta el título de Licenciado en Educación Inicial para poder trabajar con ellos en escuelas públicas entonces tenemos solamente centros privados o CAIF.

¿Se tiene que revalidar?

Estamos buscando que se pueda revalidar, porque para nosotros sería hermoso poder insertarnos en escuelas públicas para complementar la formación, es aprender de los maestros de Anep y que ellos aprendan de lo nuestro. Me parece interesante poder complementarnos.

4.1.2 Irupé Buzzetti

Directora General del Consejo de Educación Inicial y Primaria

Entrevista realizada el 24 de octubre de 2017

¿Qué contenidos se incluyen dentro de la educación inicial que se diferencian de aquellos en Primaria?

En el año 2008 finalizamos un programa escolar que tiene un programa único desde los tres años hasta sexto de escuela. Toma distintas áreas de conocimiento como el área de conocimiento matemática que empieza a los 3 años, el área de lenguaje que también empieza en tres, el área artística, el de las ciencias de la naturaleza y el área de las ciencias sociales, que es historia, geografía, construcción ciudadana, que es ética y derecha. Los maestros se rigen por ese plan en cualquier institución de Educación Inicial y Primaria

Pero en el año 2015 el país toma como política educativa lo que hace a la primera infancia. En ese momento, la Dra. Lustemberg nos muestra lo que es un cerebro de un niño de tres años con poca instrucción de la mamá de ese niño, donde no hubo cantos ni rimas, ni cuentos, ni juegos de contar. En esa imagen se ve que el cerebro de un niño que tuvo un desarrollo neuronal muy desfavorable y el de uno que puede ser hijo de una madre que le canta a su hijo y le habla. A partir de ese entonces, se hizo un currículo de 0 a 6 años y se toma como un ciclo de importancia fundamental en la vida de cualquier ser humano

Evidentemente hay certeza que cuanto antes esté un niño con un interlocutor que sea un profesional de la educación, va a favorecer su punto de partida.

Si nosotros estamos con un niño que nació en un hogar de un contexto sociocultural y económico muy bajo, cuanto antes esté dentro de la educación, va a poder lograr los mismos aprendizajes que uno que está en un hogar que tiene contacto con libros, por ejemplo.

Lo que ha hecho primaria es hacer obligatorio lo que no es obligatorio. ¿Qué quiero decir con esto? La obligatoriedad primero estaba en cinco años, después estaba en cuatro también y hoy a fuerza de los hechos tenemos 14.000 niños que están cursando tres años dentro de primaria.

Esperamos que ese número que hoy está en un 62% en los contextos más desfavorables, y en un 92% en los más favorables, continúe en aumento. Lo ideal es que todos manden en un 90% a los niños de 3 a las escuelas y jardines de Educación Inicial y Primaria.

¿Por qué se da la universalización en tres años en el sistema de Primaria? ¿Es mejor que estén en un jardín y no en un Caif?

No es que nosotros queremos. En realidad, el Caif se rige por el mismo currículo de 0 a 6 pero dentro de la educación formal nosotros tenemos maestros recibidos, que tienen una especialización. A partir del 2019 vamos a tener maestros recibidos de educación inicial, porque se creó la carrera.

¿Cómo se hacía antes?

Antes te recibías de maestro y después hacías una especialización de inicial. Hubo un momento que hacías una carrera de tres años: dos años de tronco común y un año de inicial o de común. Muchos igual hacían cuatro años porque hacían las dos cosas. Se trabajó con una carrera mucho más corta porque precisábamos maestros.

¿Era la misma preparación?

Sí, utilizamos siempre el tema del concurso, o sea que todo maestro fuera del plan de tres años, o de los de cuatro, siempre concursaba, siempre es evaluado. Creo que sí. A veces lo que podías encontrar es en cuanto a lo disciplinar, pero no hay grandes diferencias porque el plan de tres años era un plan de muchísimas asignaturas, también le prohibía trabajar en otra cosa porque tenían que estar con un programa bastante denso.

Nosotros tenemos maestros recibidos, tenemos auxiliares de tres años que pretendemos que sean asistentes de la tecnicatura de educación inicial. Estos asistentes son personas que luego de terminar el bachillerato, estudian durante dos años especificidad en educación inicial. Esto para qué te sirve, porque cuanto más chiquitos son los niños, más necesidad tenés de que estén con personas que sepan de qué se trata cuando hablas de un niño de tres años.

Tienen características que tienen que ver con la atención, con la motricidad, con conocimiento del entorno, que tiene que ver con derecha izquierda, encima, debajo. Cuando tenés un niño de tres años no conoce el trayecto para ir al baño, obviamente cuando ya empieza a trabajar en esas rutinas, empieza a mejorar su comunicación con el entorno, y lo mismo la comunicación entre pares. Ya sea el alumno referente o el auxiliar.

Entonces, requiere alta especificidad. Hoy tenemos dentro de Primaria un número cercano a los 86.000 niños, que están cursando tres, cuatro y cinco. Estamos abriendo inscripciones en octubre para que los padres tengan en primer lugar, la prioridad de estar en la escuela que eligen. Ahí se trazan determinados énfasis en algunas habilidades que se aprenden mediante el juego.

Lo primero que aprende un niño cuando entra a una institución de educación formal, son hábitos; hábitos que pasan por ir al baño, por tratar a los compañeros de una manera respetuosa, que no puede pegar, que tiene que saludar a los otros. Aprenden a convivir fuera de su ámbito.

Poner límites significa no que no puedo pegar, sino que yo no puedo hacer en mi vida lo que quiero. Lo que los papás tienen que entender es que la moral se aprende a través del juego, ganando y perdiendo. Mediante el juego aprendés matemáticas, inglés, lengua y bueno aprenden también todo lo que los va haciendo mejorar en su motricidad. Juegan con una pelota y aprenden el equilibrio, eso es algo que lo vamos enseñando de esa manera. También aprenden lo que tiene que ver con todos los roles que tenés en la sociedad.

¿Cómo enseñás en educación inicial todo lo que tiene que ver con valores? Lo vas enseñando a través de cuentos. Te encontrás, por ejemplo, con el cuento de Arturo y Clementina, y Arturo no le deja hacer nada porque es mujer hasta que un día Clementina se va. Eso que vas leyendo de chiquito, te hace entender que siendo mujer también tenés que hacer tu vida, más allá que quieras vivirla con otro alguien. Todas esas cosas se van enseñando jugando, con cuentos, de manera que los propios niños vayan viendo a través de la literatura que hay cosas que pueden ser de diferente manera.

¿Dejan de jugar cuando llegan a primero?

En realidad, la metodología en inicial es el juego. En primero no dejás de jugar. Todo lo contrario. Pero cuando un niño en tres, cuatro, y cinco tu objetivo no es que lea ni que escriba, ni que sume, ni que reste. Ese es un problema de los papás que los quieren apurar.

Lo que sí hay que tener claro es que el objetivo de inicial es que vengan, que jueguen, que socialicen, que convivan con los otros, y en primaria lo que pasa es que vos entrás en un proceso que es difícil: en el de la alfabetización. En la escuela el propósito es bien claro; es aprender a leer, restar, dividir y sumar. Los finlandeses te dicen que es un proceso difícil, que lleva dos años o más.

¿Cómo influye inicial en primaria?

La incidencia es total. Si un niño asiste todos los días y está con maestros que están enseñando la rima, canciones, trabalenguas, habla mucho mejor. Hicimos un folletito para los papás que apunta a que un padre también puede saber que, si cuenta un cuento, está ganando en esa apropiación que tiene el niño de la lengua.

Como decía Jean Paul Sartre, 'cuando mi madre lee un cuento no es mi madre la que habla, es un cuento que habla por la boca de mi madre'. Cuando lees un cuento de Pinocho decís,

que había una ballena gigantesca, y cuando vos hablás no decis me comí una milanesa gigantesca. Ahí es cuando el niño empieza a ver que hay palabras del lenguaje escrito y vos le vas abriendo el pensamiento.

Cuanto más palabras conocés, más pensás. Obviamente una persona que está en un medio restringido y habla con pocas palabras, piensa poco.

Los papás tienen que entender, que a medida que van trabajando en un jardín, empezás a trabajar en otra cosa. Entonces, esto que yo digo, son muy importantes a la hora de atravesar la escuela. Cuando un niño de dos o tres años te pide que le leas tres, cuatro veces el mismo cuento y vos venís con libros nuevos, lo que te está pidiendo es que se quiere apropiarse bien de ese libro que le gusta.

No precisas ser maestro para eso, solo ser como cualquier madre y sentarse 30 minutos a hacer un trabalenguas, a contarle un cuento, a cantarle una canción. Son 30 minutos que vos lo apoyas a ese niño en esa apropiación y esos minutos de 0 a 6 años son fundamentales.

Cualquiera de nosotros hace una retrospectiva y se acuerda muy bien de las cosas que le fueron pasando. Realmente si los padres entendieran que todo lo que te tiene que pasar a los seis años tiene que ser lindo o bueno, porque vos estás formando tu personalidad.

Todos necesitamos contar la historia de nuestro día. Los niños también y eso es lo que los padres no entienden. Por eso es tan importante que estén con la educación formal de 0 a 6 años, que estén en un lugar donde ese niño pueda estar continuamente desafiando su desarrollo cognitivo.

Según el informe del INEED hay un problema de inasistencia a clase, ¿eso cómo se intenta reforzar?

El primer compromiso es apuntar al niño, el segundo compromiso es que los niños tienen que ir todos los días a la escuela, salvo que estén enfermos. Pero ¿qué pasa? Los padres lo anotan con gran entusiasmo y un día lo viene a visitar la abuela y faltan a la escuela. Está bien que se quede con la abuela, porque aprende historias familiares, pero eso hay que hacerlo los sábados y domingos.

Si no asiste, te encontrás que en cuatro años faltaron 45 días; son dos meses y cuarto. Eso en Uruguay no se ve como una pérdida y sobre todo cuando es público. Cuando el padre paga, es como el gimnasio, tenés que ir porque estás pagando. El padre tiene que hacer eso, lo inscribo porque ahí va a estar mejor en cualquier lado. Solo falta cuando en serio está enfermo.

4.1.3 Entrevista a Alicia Milán

Inspectora de Educación Inicial - Realizada el 9 de enero de 2018

¿Qué significó dentro del sistema educativo, la ley que establece la obligatoriedad de la educación inicial?

En el año 2008, con la Ley General de Educación, ahí se creó un organismo que se llama Consejo Coordinador en Educación para la Primera Infancia (CCEPI). Está integrado por todas aquellas instituciones que tienen que ver con la Primera Infancia (ANEP, MEC, INAU, MSP, Privados, Trabajadores, UCC, SNC).

A través de ese consejo, coordina, pero no tiene poder de decisión. Planifica acciones políticas que tienen que ver con la infancia.

Luego de conformada la ley se vio que había un desfazaje entre los de 0 a 3 y los de 3 a 6, y que había una falta de criterios comunes. Se resolvió unificar esas etapas, para que haya continuidad. A pesar de que la ley divide y fragmenta, esa fragmentación no es real porque el niño es uno solo.

La ley consolidó una fragmentación que no es real. La Primera Infancia, es la etapa comprendida entre el nacimiento y el ingreso a la escuela primaria, que varía según el país. Desde el Consejo, nosotros tratamos de trabajar para que haya continuidad, y que el niño no sufra ese quiebre que sufre cada vez que pasa de un sistema a otro.

¿Se refiere a la ruptura entre Inicial a Primaria?

Es una ruptura en la parte curricular y metodológica. En la Educación Inicial todo se trabaja a través del juego, pero eso se pierde cuando el niño entra a primer año. A veces no está preparado para permanecer cuatro horas atrás de un banco, con un recreo de media hora estipulado.

En Inicial el recreo se hace cuando el niño lo necesita. Cuando está haciendo un trabajo que le requiere mucho esfuerzo, se hace un corte. Se tendría que cambiar, pero no se está tratando de cambiar. Porque no hay mucha diferencia entre el niño que tiene cinco años y el que tiene seis.

Si tu recuerdas, en primer año sabes qué no se juega en primero. Estás sentado atrás de un banco, tenés actividades lúdicas en algunas escuelas cuando hay maestros más de avanzada. Es un corte muy abrupto, viene con un montón de cosas que se vienen desarrollando y cuando llega a primero como que se obtura ese desarrollo.

¿Se los prepara para leer y escribir?

Sí, pero no es forzado. Si el niño desea aprender, pregunta. Eso es natural en el niño, a los cinco años si es un niño con determinado rol de desarrollo, va preguntando. Los maestros miran cómo es la evolución de cada niño. Salen con distintos niveles, no todos salen leyendo ni reconociendo todas las letras. No quiere decir que el que no sale leyendo, sea menos inteligente, sino que van a distintos ritmos.

¿Van todos a primaria?

Van todos, a menos que haya un niño que tenga un problema importante donde exista un diagnóstico técnico de un médico.

¿Cómo ve Primaria el debate de retrasar la edad de ingreso a la escuela?

Inicial no está de acuerdo con eso porque el niño no tiene nada que ver. Esto es totalmente algo que piensa el CCEPI. La edad no tiene nada que ver con la madurez. La madurez depende del contexto en el que naciste, de los estímulos, de la predisposición genética, pero sobre todo es ambiental.

No madura el niño porque llega una determinada edad. Un niño que nace en un hogar donde no hay carencias materiales, ve que hay una tijera, un lápiz, un libro. Hay niños que cuando ingresan, es la primera vez que ven una tijera. Pueden tener la misma motricidad, pero no se da el mismo desarrollo motriz.

¿Cómo se trabaja en el plan pedagógico las necesidades que tiene cada escuela?

Las de tiempo completo o los Aprender tienen recursos que otros no tienen. Por ejemplo, tienen un profesor de educación física, un maestro comunitario que trabaja con las familias. Es una figura que tiene para ayudar al maestro de aula, para que las familias puedan ayudar a estimular a ese niño que tiene determinadas carencias. Les damos más materiales, para que todos dispongan de los materiales que no tienen en sus casas.

¿Cómo ven las familias la educación inicial?

Hay distintos niveles. Creen que ayuda a compatibilizar el horario laboral con el de los niños. Otras personas piensan que solo van a jugar sin pensar que a través de todo eso están aprendiendo un montón de cosas que tienen que ver con el desarrollo del niño. Por eso se refleja un alto grado de asistencia insuficiente.

También depende de muchos factores como cuando no tienen quien lleve al niño o porque el niño pequeño se enferma más. Como la sociedad no le da la importancia que tiene, ante el menor inconveniente, la familia dice: 'bueno hoy no va'. Por ejemplo, si está lloviendo. La inasistencia baja en otras etapas, hay pero menos.

¿Se llegó a la universalización?

Los de 4 y 5 están todos. En 5 es del 100%, en 4 es del 98%. A veces los niños de 4 que no van son los de los cinturones marginales.

¿En qué cambia formación de un maestro inicial a uno común?

Desde el año 2017, en el Consejo de Formación en Educación se abrió una carrera específica de grado para maestros de primera infancia, antes de esto, yo tenía que ser primero maestra de educación común y después hacía una especialización y no la podías hacer enseguida que terminabas porque había capaz 30 cupos por año para todo el país.

Del año 92 al 96 podías hacer un curso de un año para educación inicial. Ahora en inicial hay muchos maestros de educación común porque no hay suficientes formados, pero esos no son efectivos, siempre son suplentes o interinos.

Ahora con la universalización de tres, todavía los que están formados no alcanzan, eso se va a completar cuando empiecen a egresar las personas de la nueva carrera.

Ahí va a haber un recambio importante, fue una carrera que tuvo mucho éxito, se desbordaron las inscripciones, había que ir a sorteo.

En la formación inicial, se tiene una especificidad en las áreas expresivas, corporal, artística, que el maestro de común no lo tienen. En esta etapa la parte del cuerpo es muy importante. Tienen una formación con el trabajo con las familias y el de común no tiene esa misma formación.

¿Cuál es la diferencia en que a un niño de tres esté en ANEP o en INAU?

Es justamente por el Sistema Nacional de Cuidados. Empezamos a universalizar a los niños de 3 años para que CAIF tenga la posibilidad de atender a niños más pequeños.

Acá cada niño está atendido por un profesional, en un CAIF hay un maestro coordinador que tiene formación, pero el responsable de un grupo ahí es un educador, cualquier curso de educación funciona.

¿Hay un rango de niños por maestro que se deba cumplir?

Educación Inicial se basa en los números del Ministerio de Educación y Cultura que establece que cada 20 niños debe haber un adulto en cuatro y cinco, y 15 por adulto en tres.

En el único que se está respetando es en tres porque todos los grupos que se han creado tienen un maestro y un ayudante, tienen 28 o 29 pero tienen dos personas en el grupo. No hay infraestructura para que haya solo 20 niños. Como es obligatorio, si hay un niño perdido que aparece, lo tenemos que acoger.

¿Es positiva la obligatoriedad?

Sí, antes que estén en la calle, es mejor que estén en un centro. Cuando se construyan nuevos centros, se van a pasar grupos ahí. Donde hay una escuela que tiene grupos de cuatro y cinco, van a pasar para el jardín.

Según estuve viendo, desde el 2014, Presidencia comienza a mencionar más la educación inicial y la primera infancia, ¿por qué comienza a tomar notoriedad en la agenda?

Es un proceso que viene de antes, el consejo se llamaba Pre escolar, y fue una lucha para no usar ese término. Nosotros consideramos que esta etapa no es pre de nada, tiene importancia en sí misma. No es para prepararse para la escuela, tiene un desarrollo integral.

¿Quién fue el gran impulsor de la Educación Inicial?

La obligatoriedad de 5 años empezó con Germán Rama. Fue muy controvertida esa gestión, fue muy resistida por los maestros porque sacó a los de tres de los jardines para que todos los de cinco pudieran entrar. A algunos los puso en escuelas. Yo estaba muy en contra, pero ahora me doy cuenta de que es imposible tener infraestructura para poder absorber a todos los niños.

Es lo que pasa ahora con los de tres, la gente joven hoy, se resiste a que haya grupos de tres años en las escuelas, pero mientras no se cuente con infraestructura, es la única forma. Es claro que sería ideal que tuvieran baños y espacios de juego sólo para ellos.

¿A nivel presupuestal cómo se divide?

A partir del 2014, es la primera vez en la historia del país donde se ve separada lo que se invierte en Educación Inicial y lo que se invierte en Educación Primaria. No de Consejo, sino

que en todos los organismos. Tuvimos durante este último gobierno dinero que viene del Sistema Nacional de Cuidados para los de 3 años.

¿Cómo se convive con presupuesto actual?

Ahora no vino ningún incremento. Si quieren que sigan habiendo grupos de tres, van a tener que repartir un poco más. Nunca le dieron mucha importancia, hasta el día de hoy tenemos luchas acá adentro en la ANEP, permanentemente estamos haciendo ver que tenemos carencias, haciendo gestiones para solucionar otras.

Ahora como hay voluntad política, son un poco más abiertos. Hasta el 2014, era algo como más trabajo del área, de mucho esfuerzo del área, pero ahora hay una apertura mayor.

¿Por qué fue esa apertura?

Es una meta del gobierno, la inclusión de los niños de tre. La incorporación de los grupos de 3 años estaba en el programa del FA para este quinquenio. Recién ahí empezaron a soltar (*frota los dedos en referencia al dinero*).

Como está el CCEPI, a pesar que hay desajustes, se está dando más importancia a Inicial. Nunca estuvo en la agenda del gobierno hasta 2014.

¿Hay alguna personalidad impulsora?

En el año 2010, vino Michelle Bachelet a Uruguay, se entrevistó con Mujica, y él dice que esa entrevista le abrió la cabeza de la importancia que tenía la Educación Inicial. Ahí fue el primer impulso que se tuvo desde el gobierno. Desde 1892, un montón de mujeres han luchado por Inicial en forma impresionante, desde que se creó Inicial, con Enriqueta Compte y Riqué, y una cantidad de mujeres lucharon. Pero como todo, lucha de mujer, lucha silenciada. Nadie le dio importancia.

Ahora hay un poco más de varones en Inicial, pero hasta los 90 no había un maestro de Inicial. La gente lo asocia con el cuidado familiar, no era valorada como la maestra de educación común, porque era como la cuidadora de los niños pequeños.

El crecimiento de Inicial, uno que dice es el Sistema Nacional de Cuidados es que tiene que estar universalizado para que los niños tengan un lugar donde estar cuidados.

EN OMEP (Organización Mundial para la Educación Primera Infancia), una ONG que yo integro, denunciarnos esa forma de ver del SNC, a pesar de que está brindando dinero e insumos, tienen una visión más de cuidado que de educación. Eso desequilibra los derechos del

niño, con los de la familia. Esos son los problemas que tenemos en este momento. Son luchas que han sido silenciadas.

Hay que compatibilizar los derechos del niño con una educación de calidad, no un lugar que lo atienden sin formación. Ahí está la inequidad social, por esas familias que lo pueden mandar a un centro con profesionales con un niño pobre que lo está cuidando la Señora Pocha del barrio, que no sabe nada de estimulación.

Entonces, así se siguen manteniendo las inequidades. Una educación pobre para los pobres, y una de calidad para los que pueden. Nosotros tratamos de que la educación sea de calidad para todos. Tiene que ser de calidad, incluso para ese nenito de 45 días.

Ahora INAU está muy preocupado por la calidad, ahora los educadores tienen que tener la secundaria aprobada, antes no tenían ni primaria.

¿Cómo se controla la calidad?

En los jardines, los que supervisan son los directores, es el que está vigilando, y guía a los maestros. Sobre el director existe un inspector especializado, que supervisa a los maestros de las escuelas comunes e inicial. Todos tienen formación, porque llegaron a ese cargo a través de concursos, tuvo que ser director de un jardín de infantes, pudo hacer curso de supervisión, pudo concursar, entonces tiene un montón de especialización, son 48 en todo el país.

4.1.4 Luis Garibaldi

Consejero de Formación en Educación

Entrevista realizada el 7 de febrero de 2017

Usted participó en el proceso de elaboración de la Ley General de Educación en 2008, ¿cómo surge la obligatoriedad de la educación para los niños de 4 y 5 años?

Se sustituyó por una ley general de educación que ya incluía la obligatoriedad para los de cinco años. Uno de los cambios era incluir etapas que no habían sido incluidas nunca como la primera infancia.

Cuando se parte de la primera infancia se parte de antecedentes. Nosotros estábamos agregando primera infancia. Se agrega por la idea de considerar que la educación es a lo largo de toda la vida y comienza desde el nacimiento. También habían algunas normas que reglamentaban la educación de los primeros años como los Caif, Inau y los privados. Así que con lo que se hizo con esta ley fue aplicar una continuidad a otras normativas. De los 0 a los 3, y de los 3 en adelante la educación inicial.

Una discusión que hubo, y sigue habiendo, es que se dividió en dos las etapas, pero hay una tendencia de ver la primera infancia desde el nacimiento a los 6 años. En la UNESCO incluso se incluye dentro de esta etapa a los niños de 8 años, aunque no hay sistemas educativos que tomen a esta edad dentro de la educación inicial.

Cuando se pensó en el quiebre de etapas, se pensó dentro de la institucionalidad ya existente; la ANEP con la educación inicial y el INAU y el MEC con los menores de 3 años. Entonces lo que hizo la ley, fue reconocer la diferencia en la institucionalidad ya existente y se separó a las dos etapas en base a eso.

¿Cuál fue el objetivo de hacer obligatoria la educación inicial?

La educación inicial está basada en el concepto de que es un derecho para todos los niños y se necesita una oferta para desarrollar las potencialidades que cada uno tiene. La obligatoriedad tiene que ver con que es una presión para las familias y una obligación del estado como para generar la oferta necesaria para que se pueda cumplir.

La fecha en que la obligatoriedad se iba a establecer era en el momento en que la ANEP pudiera cumplirlo. En 2007, la ANEP estableció que tenía las condiciones para tomar a todos los niños de 4 años.

Hay un concepto de que la escuela es un apoyo complementario en el desarrollo hacia la socialización de las familias, además de la educación que reciben de sus familias y en especial en aquellas personas que nacen en contextos donde las condiciones no son tan favorables.

El empuje empezó mucho antes, el último empuje fue en el año 96 cuando se universalizó la de 5 años, y se abrieron las condiciones para los de 4. Ahora están los de 3 años; todavía no está planteada la obligatoriedad, pero sí la universalización. Dentro de la ley de 4 años, nunca hubo discusión política, sino si el estado podía cumplir con esa obligatoriedad.

¿Considera que es de calidad la educación que se brinda hoy en inicial?

La calidad siempre es mejorable, nunca se alcanza definitivamente. Pero cuando se planteó que la obligatoriedad se iba a dar, era porque había maestros y edificios suficientes para cumplir esa demanda.

Hoy existen para los 4 años cupos suficientes en todo el país y maestros formados. Nosotros estamos haciendo que desde el 2005, se da una titulación única. Hasta el 2017 que se abrió un plan específico para maestro en primera infancia.

¿Hay mucha diferencia entre estar especializado y ser un maestro de escuela común?

Sí hay. Durante muchos años, los maestros que trabajaban en inicial, primero eran maestros y después se especializaban. En el 92, había un tronco común y una especialización. Recién ahora hay una carrera específica como pasa en muchos otros países, como Chile y México.

La propia Primaria se dio cuenta que quienes estaban ejerciendo en educación inicial, necesitaban una formación complementaria. Estamos haciendo cursos anuales desde el año 2015, de 600 horas que permiten a maestros que salieron en ese título único, tener una formación para perfeccionarse. Esto lo estamos haciendo hasta tanto, nos empiecen a salir alumnos de primera infancia de la carrera específica. A fines del 2018, van a existir los primeros egresados.

¿Se podría decir que hoy la mayoría de los que dan clase en educación inicial no tienen una formación específica?

Sí, pero en verdad, la mayoría tienen algún tipo de formación en inicial. Como los cursos, o un título del año 92, o de la especialización de hace años.

¿Qué contenidos se incluyen dentro de esta nueva carrera que no estaban en la formación de un maestro de primaria?

Todos los contenidos que tienen que ver con el desarrollo de los niños del nacimiento a los 6 años, también el juego y las expresiones. Hay una carga mayor en las expresiones y en el juego, que no están en la otra carrera. Lo que hay que enseñar es distinto. Por ejemplo, un maestro de educación inicial no va a tener historia dentro de su programa, pero sí contenidos con respecto a la familia.

Considerando que la ley de obligatoriedad fue aprobada en 2008, ¿por qué demoró casi diez años en crearse la carrera?

La ley no establecía la formación. Se dio por un proceso de análisis de necesidades, en un debate que tiene muchos años.

El tema es que hoy tenes tantos niños de los 0 a los 5 como todos los años de la escuela. En Primaria tenés más de 100.000 de 3 a 5 años, y si lo haces con los de Caif llegás casi a la totalidad de los niños de primero a sexto.

Aparte, los grupos son más chicos en esas edades entonces precisás más maestros. El proceso de mejoramiento de las condiciones fue creciendo. Hoy tienen mucho mejores condiciones y la formación de los maestros está mejorando. Entonces creo que hay un claro avance.

¿Qué grado de convocatoria tuvo la carrera?

Muy buena. Tenemos la solicitud de abrir nuevos centros para que haya más cupos. Hay tantos inscriptos como en educación Primaria. Es un campo laboral en expansión donde no había formación específica. Había muchos jóvenes que tenían interés en primera infancia, y no en maestro y se les transformaba en una carga hacer una carrera para hacer otra después.

Según me han comentado, la ruptura entre la educación inicial y la escolar es muy grande. ¿Se contempla ese pasaje en los programas educativos?

El programa de Primaria es el mismo desde los 3 a los 12 años, por lo que hay continuidad. Hay una larga tradición de que como la Educación Inicial no era obligatoria, no hay calificaciones, o no hay repetición, las familias no le dan tanta importancia como a Primaria, por lo que el ausentismo es mucho mayor.

Si un niño en inicial tiene un desarrollo muy lento, muy rara vez una escuela decide que tenga que cursar de nuevo inicial. No hay una evaluación para que repita, pero cuando llegan a la escuela, hay un concepto de que se tiene que repetir.

Cuando hablamos de inicial a primero, en inicial se considera que es un nivel educativo importante, pero no hay evaluación, no hay faltas, y en primaria sí. ¿Cuál es la señal que vos le estás dando a la sociedad? Que una de ellas vale, importa, y la otra no tanto.

Si bien una es una etapa en sí misma, una ayuda a la otra. Está estudiado que los que han pasado por inicial, han tenido mayores resultados en primaria. Eso tiene que ver en el pasaje de los sistemas, y las señales que el sistema le da a la educación inicial.

Un proceso de universalización de la educación inicial, que empezó en los años 90, va a llevar un proceso largo para que la sociedad le de la importancia que le tenga que dar. En Uruguay, entre la construcción del primer jardín al segundo, pasaron casi 50 años.

Hoy nadie duda de que a un niño de 4 años hay que mandarlo, pero todavía no se le da el mismo valor que a la educación Primaria.

Creo que la repetición, como está pasando, va a ir bajando, para demostrar que lo que importa es la trayectoria educativa de los niños y no tanto los cortes evaluativos, porque el resultado de los que repiten es muy malo. Muchos no terminan la escuela o repiten en Secundaria. Hay que evitar escolarizar inicial y hay aspectos de inicial que se podrían mantener en Primaria.

4.1.5 Elizabeth Ivaldi

Consejera del Consejo Directivo Central

Entrevista realizada el 26 de febrero de 2018

¿Cuál es la diferencia entre un niño que asistió a inicial y otro que no?

Hay una diferencia en el transcurso, no solo al entrar a primaria. Es un niño que tiene otras oportunidades de convivir con otros niños y de tener un adulto que no es sólo para él. Se da todo un proceso de socialización y de aprendizaje pensado especialmente para esas edades, que hace una diferencia en el transcurso de la Educación Inicial, que va a repercutir en la disposición para el aprendizaje en Primaria, o más adelante. A partir de determinada edad es importante que estén con otros niños de su edad.

En los primeros años de la vida hay una plasticidad cerebral que no se repiten luego en el transcurso de la misma. Por ejemplo, lo que están aportando las neurociencias de alguna forma están validando y otorgando datos científicos a lo que los precursores de la Educación Inicial lo tuvieron como intuición. Son años importantes porque son los cimientos de las destrezas que van a tener las personas a lo largo de la vida.

Esto nos compromete a tener que actuar, para disminuir las brechas que existen desde el punto de partida. Lograr la igualdad de oportunidades. En aquellos que están en contextos más desfavorecidos, actuar para disminuir esas desigualdades.

¿Cuáles son las políticas de estado que acompañan a la Educación Inicial?

Invertir en primera infancia tiene más rédito, pero se ve en años postergados. Por eso, los gobiernos que son cortoplacistas deciden invertir en los años más altos, como en la universidad, porque los resultados de la inversión en primera infancia se ven mucho más adelante. Por eso tiene que ser una política de Estado, tiene que ir más allá de los gobiernos.

Hemos dado pasos importantes. Desde los años 60 la Federación de Maestros tenía entre sus plataformas solicitar atención a los años preescolares, en los 70 ya existieron importantes gestiones. También fuimos pioneros en América Latina en el 1892 con el primer Jardín de Infantes público.

En los años 90 hubo un impulso a través de prestaciones internacionales de bancos mundiales que repercutieron en la extensión y obligatoriedad de los 4 años. Cuando se fueron a aplicar aquí las políticas que venían del Banco Mundial de atender a los de 5 años, con un criterio

de escolarización y de bajar la repetición en Primaria, se dieron cuenta que estaban casi universalizados. Mi hipótesis es que, por eso, se empezó a impulsar en cuatro años.

La prioridad en ese momento eran los grupos de 5 y también había grupos de 4 y 3 años, e incluso de los dos años. Fui muy crítica de esa reforma porque la concepción era de la pre-escolarización. El objetivo era bajar el índice de repetición. Yo fui una luchadora de que no se cerraran grupos de 3 para cubrir 4 y 5. Entendíamos que había prioridades, pero tres años se podía congelar lo que había, pero no sacarlos.

Tenemos que reconocer que hubo un gran impacto en la construcción de edificios y aulas, pero de forma impulsiva. No había tanta planificación, no había un prototipo para probar y ver si era bueno.

Nosotros estábamos muy conformes con el modelo “Estabillos” que se va a ver en los 44 jardines de infantes que se van a construir de forma PPP. Era un modelo probado, pero en los años 90 se dejó de utilizar y se probaron muchas modalidades diferentes. Esto es una muestra, de que, si bien vamos avanzando, hay cuestiones de planificación en las que hoy podemos estar teniendo múltiples carencias.

Una política de estado no es que cada gobierno se vaya ocupando, sino que una política de estado es pensar a dónde queremos llegar dentro de 40 años más adelante, por ejemplo, y dar pasos hacia ese objetivo. Yo creo que, en Educación Inicial, si bien digo que hay avances, a veces vamos como en espirales, me gustaría tener otro tipo de política.

Esto encaja en un problema de gestión, la Educación Inicial tiene una interinstitucionalidad demasiado fragmentada. Los avances que estamos teniendo en cobertura están requiriendo también la gestión de la etapa.

La etapa en sí, en la ley está marcada como educación en Primera Infancia y Educación Inicial que son dos conceptos que se superponen. Cuando hablás de Primera Infancia, es desde el nacimiento hasta los ocho años y cuando hablás de Educación Inicial, hablás de la educación que inicia; entonces estás hablando de los mismos años. La ley, al separar una etapa de los 0 a los 3, y de los 3 a los 6 está realizando una fragmentación teórica que no es real.

La etapa tiene que tener una continuidad con dos ciclos. Eso consolidó que de 0 a 3 está en manos de privados o del INAU, que 3, 4 y 5 está en manos de la ANEP, donde también interviene el MEC. Generó una interinstitucionalidad que complica la gestión unificada de la etapa.

Las tomas de decisiones y los recursos que se dirigen a la infancia tienen muchos puntos de escape por esa gestión. Es una gestión multi-cefálica. Está bien que haya múltiples modalidades, pero lo que nos está costando es la multicefalia, es decir, muchos que gestionan.

La ley, al mismo tiempo, creó un Consejo Coordinador en Primera Infancia, que no voy a decir que no aportó, porque ha servido en que haya mayor coordinación, pero no tiene capacidad de decisión y no tiene presupuesto. Igualmente, ha podido generar un marco curricular que ha salido de ese consejo coordinador con Uruguay Crece Contigo. Creo que repensar la gestión de la Educación Inicial es una tarea pendiente.

¿Cómo debería cambiar la gestión?

Hay superposiciones de acciones, y te dejan muchos puntos de fuga, pero el niño es el mismo. Tendríamos que tener una mirada de mayor continuidad. Los quiebres que le hacemos vivir al niño en una etapa vulnerable de la vida.

Preocupa muchísimo el quiebre que se genera entre 5 años y primero, nos preocupa muchísimo el quiebre que se produce entre sexto y primero de liceo, pero no miramos los quiebres a los 3 años, cuando es una etapa mucho más vulnerable.

¿Cómo se da el quiebre en los 3 años?

Fijate que el plan CAIF depende del INAU, la conformación de su equipo tiene una presencia importante de técnicos, psicomotricistas, psicólogos, pero los educadores son los que están todo el día con el niño. El maestro es un coordinador. Se ha avanzado en la educación de los educadores, pero después pasan al sistema de educación pública, donde es mucho menor la presencia de los técnicos, pero quien está al frente es un maestro formado. Allí el quiebre no es por la diferente conformación de un proyecto y el otro, sino que llegan los 3 años y ese equipo que venía trabajando con el niño, desaparece.

El niño entró con una historia, que después se pierde en los otros años. Deberíamos hacer una mirada desde la gestión. Esos equipos de técnicos, ¿no podrían estar desde el nacimiento a los ocho años para seguir el proceso de ese niño? Pero utilizando los mismos recursos que tenemos.

Por eso digo que somos multi-cefálicos, una cabeza se ocupa de esto, otra de esto, y falta una cabeza que mire todo desde arriba. Ahora estamos con una exigencia mayor, para poder garantizarle a cada niño una etapa de su vida de atención, de educación, en diálogo con las familias y en sociedad con las familias, para mejores logros. Hay que detenerse para ver si lo que se está haciendo es lo que hay que hacer.

Tenemos un plan CAIF que está dentro del INAU, que tiene muchas otras funciones, tenemos los jardines de infantes en un CEIP, que tiene muchas otras funciones, tenemos un MEC que tiene muchas otras funciones. El no tener un organismo específico, el que toda la etapa esté

fragmentada en cada lugar y además en lugares que no tienen especificidad, dificulta al niño. El niño necesita que las decisiones sean rápidas.

Cuando yo era inspectora de Educación Inicial, había sacado la cuenta y en 2012 significábamos la cuarta parte del CEIP. Entonces yo les decía a las maestras que, en una montaña de papeles, cada cuatro expedientes se trataba uno nuestro. Entonces yo decía: 'quiero una montaña de expedientes pero que sea solo de Educación Inicial'. Eso pasa, porque no hay un organismo específico.

¿Lo has planteado formalmente?

Lo he planteado en varios ámbitos. Es una lucha mía personal de hace muchos años. La respuesta en general, cuando conseguimos estar de acuerdo, empieza el segundo problema que es: en caso de hacerlo, ¿de dónde dependería? Puede estar el MEC, ANEP, el MSP, pero eso es lo que hace a la gestión tan difícil.

Yo no tengo dudas que tiene que ser en la ANEP, creo que se educa desde el principio de la vida y creo que no podemos retroceder a las concepciones que hubo en la primera infancia que era asistencialista.

No podemos retroceder siglos en este país, cuando fuimos pioneros de instalar un jardín en un sistema de educación pública. Tendría que ser un organismo separado, dentro de la ANEP, pero funcionar distinto a como funciona la escuela pública.

Si lo colocamos en el MEC, tenemos otra discusión, y hay otra discusión, siendo educación, ¿es autónoma? Yo digo que es educación y es autónoma.

¿Cuál es la línea que separa la asistencia de la educación en primera infancia?

Atender y educar son inseparables en la Primera Infancia y es necesario considerar las dos cosas unidas. Pero el cuidar debe acompañar todas las etapas de la educación. Es lo que pasa hoy en educación media, o en la universidad, que descuidamos a nuestros alumnos porque son más independientes, pero igual necesitan ser atendidos, porque si no, descuidás.

¿Qué carencias se detectan en estos alumnos por la falta de gestión?

La única etapa de la vida que no se puede cursar en otra etapa de la vida es la educación inicial. Las experiencias que se le dan a un niño entre los 0 a los 6 años no se pueden recuperar más adelante.

¿Cuáles son los países que se miran?

Desde sus avances, estamos mirando a Chile, con Chile Crece Contigo, el Cero a Siempre en Colombia, en Italia de los Jardines de Infantes de la comunidad de Reggio Emilia, en Cuba también porque tienen dos formatos unificados.

El tema es que en Uruguay hay decisiones políticas que hay que cambiar. Cuando yo era inspectora, les preguntaba a las maestras cuando se peleaban por quien quería un grupo o un salón de clase: ¿para el niño qué es lo mejor?

4.1.6 Karen Moreira

Psicóloga especializada en educación inicial

Entrevista realizada el 12 de abril 2018

¿Qué aspectos favorecen el desarrollo del niño?

La educación inicial tiene una característica bien distintiva a la de la educación primaria. Básicamente se organiza en base a los intereses del niño, es menos estructurada, tiene una relación muy próxima con el educador y el tipo de actividad suele estar enfocada a los intereses de los niños.

Parece que uno estuviera acompañando el desarrollo del niño, pero lo que es interesante analizar es cómo el adulto interviene para canalizar el desarrollo en el niño.

En el sentido de permitir, por ejemplo, que los niños desarrollen ciertas formas de desarrollo psicológico que van a favorecer a las etapas que siguen. Por ejemplo, a un niño de educación inicial, le preguntan que hiciste en el jardín y ellos le dicen que juegan.

Pero lo importante es si ese juego va más allá de que el niño descubra el mundo por sí mismo. El juego, que es una manifestación característica de la edad preescolar, se puede usar intencionalmente por el sistema educativo. Ahí es cuando hay que pensar bien en la formación de los maestros, por ejemplo, sobre cómo el juego se incorpora. Está claro que el juego está presente pero muchas veces cuando uno habla con los maestros le da la impresión de que los niños juegan naturalmente, y la pregunta es cómo aprovechamos el juego para producir desarrollo. No solo para esperar que se dé espontáneamente sino para producirlo.

Me ha pasado conversándolo con los maestros, con el cuerpo inspectivo y autoridades que perciben la importancia de que los niños jueguen, pero no porque tengan una teoría sobre cómo explotar las características del juego, sino porque históricamente el juego es importante. Tenés muchos aspectos con los que podrían trabajar los maestros explícitamente para producir desarrollo y eso a veces no parece que esté tan desarrollado.

El juego no es considerado como parte del trabajo sino como un momento en que los niños se desempeñan de manera autónoma y el maestro no interviene. Muchos maestros te dicen que en el juego lo que importa es el juego libre, yo no tengo que intervenir porque si intervengo estoy causando un problema. Eso es lo que me parece que falta en los procesos de formación de los maestros. Es decir, que vos tengas una perspectiva en que algunas de las actividades que hace el niño pueden ser influenciadas por el adulto de manera positiva.

Muchas veces se cree que cuando interviene el adulto se está distorsionando la naturaleza del juego, pero lo que muestran las investigaciones es que, todo lo contrario, potencian el desarrollo del niño.

La maestra tiene que saber seguir a los niños en el juego, eso no significa que la maestra tenga que dirigirlo, pero entrar en el juego requiere mucho conocimiento de cómo se interviene. Más bien es saber explotar lo que los niños proponen.

Los niños juegan mucho de roles, juegan a las maestras, a las mamás, a la tienda, todo se vuelve en una situación para saber cómo funciona el mundo social. Si el maestro interviene, y les explica ciertas situaciones cotidianas, cuando los adultos leen un cuento que deriva en un juego, en realidad están ayudando al niño a desarrollarse y eso es una parte muy importante de lo que es la educación infantil.

¿Hoy cómo es la formación docente? ¿Se piensa sobre el juego desde ese punto de vista?

Ha habido muchas críticas, pero creo que hay algunos temas que no se están desarrollando, por ejemplo, creo que debería haber más interdisciplinariedad entre magisterio y psicología.

En todos los sistemas educativos hay siempre como sistemas de colaboración para la formación conjunta que en nuestro país están muy incipientes. Si uno piensa cuál es la estructura de la formación docente, los maestros son formados por maestros y entran en contacto con profesionales de otras disciplinas indirectamente.

Por ejemplo, los maestros enseñan psicología educativa. Ahí hay aspectos a mejorar en los procesos de formación de los maestros. Ahora hay mucha discusión con la universidad de la educación, parte de la discusión es en qué medida se van a permitir colaboraciones de otras disciplinas.

¿Por qué no nos parece natural que los maestros vengan a cursar materias de desarrollo en psicología? Lo mismo los psicólogos con materias que tienen más que ver con la educación inicial. Capaz hay que generar una red de formación que nos beneficie a todos.

Hasta que se creó la carrera de primera infancia, había una formación más general. Los maestros actualmente son maestros comunes que trabajan en educación inicial.

¿Qué carencias tienen y cómo afecta en el desarrollo futuro del niño?

Los adultos tenemos la posibilidad de intervenir en el desarrollo, pero tampoco es infinito. El problema es si vos podés sacar el mejor partido posible. Dado que vos estás en una situación educativa como la educación inicial que es una etapa en la que el juego es predominante en los niños, hay que considerar cómo la maestra puede favorecer el proceso de desarrollo.

Si vos miras lo que es el programa de educación común, el programa abarca de nivel 3 a 6to de escuela, está centrado esencialmente en los contenidos que supuestamente le tiene que transmitir el adulto al niño. Pero eso no dice de qué forma se tiene que hacer. Los maestros con la formación que tienen trabajan para que los niños lleguen a dominar un cierto contenido, eso lo hacen de las más variadas maneras, y como el marco de la educación inicial está ligado al juego, en todo eso está el juego.

Está enfocado en los conocimientos que tiene que llegar a la educación inicial y se sabe que la estructura del aula incorpora el juego, entonces sin duda los maestros te van a decir que hacen la ronda, trabajan en pequeños grupos, hay rincones, y todo eso está ligado a una organización del aula que tiene una organización del juego por detrás. Ahí la pregunta es cómo explotamos el juego. El objetivo de la educación inicial no es que el niño juegue, sino que se vuelva partícipe de la estructura escolar.

¿Cómo afectan las inasistencias en los niños?

Eso tiene que ver con la valoración de la fase de la educación inicial. Desde los padres no se identifica mucho el valor que tiene la etapa específica de la educación inicial en el proceso de desarrollo del niño y de la escolarización posterior.

Las inasistencias bajan a medida que se va subiendo de año. Esa concepción de que al jardín se va a jugar y a la escuela a aprender. Les preguntan a qué jugaste, no qué aprendiste. Entonces si está resfriadito no va, o si tienen con quien dejarlo en casa. Y eso tiene que ver con la importancia de esta etapa y el valor que se le ha asignado al juego. Porque nadie le da la misma importancia que a lo que significa escribir y en realidad es sumamente importante que el niño participe de la educación inicial.

No se entiende que la lógica del sistema educativo, montada sobre el juego sea importante. Le preguntás a los padres por qué faltan y te dicen porque es chiquito, pero a la escuela lo mandan enfermo igual. Se hace un esfuerzo bastante mayor para el ciclo de educación primaria que para educación inicial.

¿Eso incide en su desarrollo?

Tiene un efecto negativo, pero depende de las características de tu familia de origen. Capaz que hay momentos que los niños que provienen de contextos más desfavorables tienen un perjuicio mayor porque están menos familiarizados con ese tipo de actividad, no todo el mundo tiene garantizado.

Si tus padres te leen, te hablan del futuro, del pasado, participás de escenarios donde aprendés cosas nuevas, que tenés que compartir. Ahí está claro que a la hora de ir a la escuela tenés un montón de valores garantizados de forma previa, pero que en los contextos más desfavorables generalmente no lo están. El perjuicio de la inasistencia tiene aspectos distintos en función del contexto.

¿Cómo se ve el debate en el que se pretende retrasar el ingreso de edad a primaria?

Desde ese punto de vista nosotros lo que planteamos que no es un problema de edad. La edad es una variable que es indicadora de otra cosa. Vos tenés niños que tienen la misma edad y tienen un nivel de desarrollo completamente distinto. ¿Es la edad? No, no es la edad. Está claro que nadie cuestiona que a los niños de un año hay que enseñarles a leer. Pero la edad en el sentido en el que se planteaba en el informe de primaria, para nosotros no es la variable más importante.

¿Hay una coordinación entre programas de cinco años y primero de escuela?

Lo que sucede usualmente es que pasan de jugar a sentarse en el banco. La estructura es muy distinta a la educación inicial y se supone, que la educación inicial contribuye a cuando vos llegues a ese momento seas capaz de hacer eso.

Hay muchas cosas en que contribuye, aprenden a escucharse entre ellos, aprenden en que la atención es compartida, pero se mueven libremente, trabajan en los que les gusta, pasan de una actividad a otra, cuando llega el momento de entrar a primaria eso no es así.

En los juegos de roles los niños pueden aprender a comportarse de una manera distinta y aprenden a autorregularse, inhibir la respuesta inmediata, enfocar la atención, todo eso se trabaja en el nivel inicial, pero sin duda el salto es complejo.

No pasa únicamente en el sistema uruguayo, es un problema en todos lados. Porque es claro que el aprendizaje escolar es muy demandante. Los niños tienen que aprender y escribir y para eso hay ciertas prácticas que se tienen que implementar.

Lo que hace Primaria es analizar cómo la edad afecta su proceso de repetición y se quedan con el análisis de la edad, pero debería ser complejizado en otros aspectos. Pero están

preocupados por la transición, sólo que están considerando una variable que no es la más importante. Pero es sano que se esté pensando en esto y que lo quieran solucionar.

4.1.7 Elbia Pereira

Presidenta de la Federación Uruguaya de Magisterio

Entrevista telefónica realizada el 16 de junio de 2018

¿La falta de maestros en la educación inicial es un problema que entra dentro de los reclamos del sindicato?

En un grupo de inicial, cuando yo era maestra, supimos tener 37 alumnos. Pero los niños de antes, no son los de hoy. Hoy los niños te exigen más. Así como nos demandan más a nosotros, también a sus familias.

Están mucho más estimulados. Esto es porque antes los maestros llevaban una única propuesta para todos. Hoy tenés una diversidad tal que tenés que variar las actividades porque se entiende que cada niño tiene un progreso distinto. Tenés que llevar algo para los que aprenden más rápido, los que aprenden más lento. Antes se apuntaba a que todos aprendan de la misma manera.

La diversidad en la diaria lleva a que tengamos que diversificar las propuestas para asegurarnos que todos tengan las mismas oportunidades.

Volviendo al tema de alumnos por clase. Seguramente te hayas enterado que en 2019 van a abrir 44 nuevos jardines de gestión Público Privada (PPP), pero nosotros desde el sindicato ya nos enteramos que no hay ni un plan para creación de cargos. Entonces, van a tener que reestructurar, porque, ¿Cómo llenas 44 jardines sin crear cargos?

Van a ingresar los chiquitos de tres años, y se van a crear grupos más numerosos en cuatro y cinco años sin auxiliar. Van a reasignar maestros. Es verdad que algunos de los jardines van a ser adecuaciones. Por ejemplo, un jardín en mal estado edilicio que va a pasar a estar en uno de los nuevos. Pero en la mayoría la idea es crear grupos de tres años sin nuevos maestros. Por eso uno de nuestros reclamos es la creación de cargos.

¿Qué pasa cuando hay niños de mala conducta o con distintas capacidades?

Bueno ese es otro de nuestros reclamos. Hoy tenés los equipos de Escuelas Disfrutables, pero son muy pocos para lo que se necesita. Hoy precisás tener en la escuela tanto un psicólogo como un asistente social, por lo menos. Pero en Escuelas Disfrutables lo único que hacen es correr a apagar incendios cuando el fuego ya está por las rodillas.

Se necesitan equipos en el territorio para que trabajen todo antes de que pase. Sin embargo, con esta Rendición de Cuentas que es para dos años, nos da para cubrir los gastos de uno. Tampoco vamos a poder crear cargos porque es imposible.

Lo que no pase este año, el niño va a tener que esperar tres años, y eso es el 50% de su escolaridad. Todo lo que le queda por el camino, no se lo está brindando el sistema. Son desigualdades que le van a marcar su trayectoria educativa.

Las políticas públicas están muy bien pensadas, pero son difíciles de operativizar en el tiempo en que el niño crece.

Cuando hablamos del 6% de presupuesto para la educación, tomamos ese número porque es una recomendación de la Unesco. Pero en verdad, cuando ves a los otros países, tienen por lo menos el 8% del PBI para la educación.

Cuando Eduy21 presentó el Libro Abierto, nos contaron en cuánto costaba la propuesta, y nos dijeron que precisarían por lo menos el 8% para aplicar esas propuestas.

Asistí durante un tiempo a dos jardines distintos y en uno de ellos la directora se quejaba porque se debe ocupar de la gestión del comedor y eso le quita tiempo para lo educativo. ¿Cómo se maneja el comedor en una escuela de Jornada Completa?

Eso que me acabas de describir es la realidad. Yo fui directora y docente de un jardín de jornada completa con comedor y te puedo decir que fue la peor experiencia de mi vida como docente. Considero que como maestra, no podía atender a los niños porque tenía que atender a los proveedores, distribuidores, cocineros, etcétera. Fue la vez en la que fui peor como maestra. Eso fue en el jardín 121 de Palmitas. Después de irme de esa escuela me aseguré que crearan un cargo más de maestro para que nadie que tenga un grupo de alumnos a cargo se tenga que encargar del comedor. Lo que vos viste es la realidad, el director tiene que ocuparse de todo porque no hay cargos.

¿Hay una concepción asistencialista en las escuelas de jornada completa?

No no, que el comedor en las escuelas es por asistencialismo ya está superado. Ya hace años que existen. Es verdad que surgen por una necesidad para dar respuesta a la pobreza, pero hoy funciona como una extensión de las mismas propuestas educativas. No todos los jardines de jornada completa son para contextos socio económicos bajos.

Los comedores no tienen que tener como único objetivo el hecho de ser asistencialista, tienen la parte educativa. Por ejemplo, cuando trabajé en la escuela de Palmitas, teníamos una huerta y en temporada de calabazas, preparábamos con los niños la mermelada que después iba a ser servida en el desayuno y la merienda.

Cuando empecé, en el año 1986, se llamaban Jardines Asistenciales y a los pocos años pasaron a llamarse de Jornada Completa y se abandonó esa concepción asistencialista.

Pero hay algo que se tiene que entender. El magisterio es una profesión social, ninguna persona aprende si no existe un vínculo afectivo, para que pueda aprender el otro. No existe el maestro que no sepa que lo que está eligiendo tiene compromiso social. Hay voces hoy que lo analizan como un componente laboral cuando exigen derechos, pero no existe esa disociación.

Cuando sos maestra ya sabés que un día vas a agarrar los zapatitos que le quedaron viejitos a tus hijos y se los vas a llevar a tus alumnos, y lo vas a hacer, porque eso forma parte de nuestra profesión.

Pero si vos como maestra ves a tus alumnos como vulnerables por el lugar de donde vienen, y no ves sus posibilidades de avanzar, lo que estás haciendo es reproducir esa vulnerabilidad, dejando de lado la idea de la educación como el promotor social por excelencia.

4.1.8 Cristina Lustemberg

Diputada frenteamplista y exsubsecretaria de Salud Pública (2015-2017)

Entrevista realizada el 9 de abril de 2018

¿Cómo se enmarca la educación inicial en las políticas de primera infancia?

El Uruguay tiene un deber histórico con las políticas que invierten en niños y adolescentes. En los primeros 50 años del siglo pasado, Uruguay tuvo una disminución en su diseño de sus políticas sociales, una gran inequidad en el gasto público social que invierte en niños y adolescentes.

Uno ve que, si bien en los últimos años ha aumentado la inversión en educación, en salud el país invierte un tercio de lo que invierte en adultos, niños y adolescentes.

Por cuestiones demográficas, hay que entender que lo mejor que puede hacer un país como el nuestro es invertir en políticas dirigidas a niños y adolescentes. A los adolescentes se los vincula sobre todo a la delictividad, y cuando se trata de los niños, las políticas están destinadas a las familias.

En la década del 40, Finlandia después de salir de la Segunda Guerra Mundial tenía muy poca gente y estaba rodeado de dos grandes países como lo son Suecia y Noruega. Entonces, se planteó: '¿qué podemos hacer nosotros como país?' Allí comenzaron a invertir en las personas desde los primeros años de vida y hoy vemos los buenos resultados que están teniendo.

Finlandia en ese sentido, por la demografía o por donde está ubicado, tiene que ver mucho con Uruguay.

En Uruguay, estuvo el primer jardín de infantes, el Enriqueta Compte y Riqué, pero en la segunda mitad del siglo pasado y en los primeros años de este siglo no hubo una política dirigida a la primera infancia. Es más, estuvo invisibilizada.

Es el sector que menos, recién con la universalización de la educación inicial para niños de cuatro y cinco, con el Consejo Coordinador de Primera Infancia en el año 2008, con la Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia, con Uruguay Crece Contigo en el año 2013, donde se recoge trayectoria de lo que se hacía con los CAIF. No hay una jerarquización de la importancia que tiene para el desarrollo de cualquier sociedad la inversión en la primera etapa de la vida, y eso se refleja en otras etapas de la educación. Hay una gran mirada y foco en lo que es la educación media y no tanto en la educación inicial.

Hay dos etapas que son las que tienen más impacto en el resto de la vida, que son las de 0 a 3 y después la adolescencia temprana de 10 a 14. Esto nunca quiere decir, que tengas que descuidar las demás etapas, pero estas son cruciales. Por eso, cuando se crean las políticas

públicas deberían estar dirigidas a las poblaciones en donde se da el mayor impacto. El Uruguay tiene un gran deber con estas etapas, y el mayor deber viene siendo con la etapa de primera infancia (0 a 6).

Desde el 2005 para acá hubo nuevas políticas dirigidas, donde el sistema de salud priorizó la atención de las mujeres embarazadas y los niños, hubo mayor inversión en los centros CAIF, hubo mayor inversión en la niñez, pero cuando tú analizas el informe del CEPAL de diciembre del 2017, cuando tu desagregas por infancia y adolescencia te das cuenta que el Uruguay tiene un déficit en cantidad, pero también en calidad de cómo invierte en la primera etapa de la vida.

Desde cualquier lugar, desde la comunicación, o las políticas públicas es importante concientizar a la ciudadanía para lograr un cambio cultural, donde la sociedad, se apropie de la etapa que tiene la educación inicial y los cuidados en la primera infancia.

La primera infancia es como los cimientos de una casa, todo lo que vamos a hacer, va a estar condicionado por los cuidados que tuvimos en los primeros años de nuestra vida.

También está muy vinculado a los derechos de la reproducción, es decir que uno pueda elegir cuándo quiere tener hijos.

Hoy la inequidad más grande que tiene el mundo y el Uruguay con los niños, es que el lugar donde cada uno de nosotros nace, condiciona las potencialidades de que uno pueda asistir a la universidad, o tenga cierto nivel educativo, cuando hoy, está demostrado que todos nacimos con las mismas condiciones desde los inicios de la vida.

En una entrevista que tuve con Irupé Buzzetti, me comentó que uno de los días en que comenzaron a tomar conciencia de la importancia de la educación en edades tempranas fue luego de que usted les mostrara unas gráficas sobre el desarrollo cerebral de los niños. ¿Me podría narrar este momento?

Me acuerdo clarito cómo fue ese día, y me emociona mucho que me digas que Irupé también se acuerda. Es que es así, a mí me cuesta mucho entender que el sector educativo no entienda la importancia de las primeras etapas.

Este es el cerebro, que nacen con el mismo peso, y que alcanzan luego a los 3 años de vida. Tu fijate cómo ya estamos condenando a dos niños que partieron igual.

Este es un niño institucionalizado, que sufrió situaciones de violencia, y malnutrición, y este otro es uno que nació como cualquiera de nosotros, en una casa afectiva, que lo estimula, bien alimentado.

Al hablarles, al cantarles, se crean conexiones neuronales entre las dendritas, que luego predisponen a los niños para aprender. Un niño que quieras que aprenda matemática, y lengua, se marcan mucho en la etapa previa a que el niño sea escolarizado.

Después tiene que ver con las habilidades sociales. Un niño criado en un ambiente de violencia, siempre va a responder con violencia. Un niño que no es cuidado, no va a tener las habilidades sensoriales claras.

Lo más grave y lo más anti ético, es que el futuro del niño esté condicionado al lugar donde le tocó nacer. Eso es muy duro.

James Heckman, premio nobel de economía en el 2002, demuestra lo que se llama la tasa de retorno a la inversión. Por cada dólar que tú invertís en los primeros años de la vida, él retorna a la sociedad entre 7 y 8 dólares, y esta cifra va disminuyendo cuanto más años tiene la persona.

Si hay algo de lo que se tiene que ocupar el sistema educativo, es que cada niño que se inserte, venga con la etapa previa garantizada, con las máximas condiciones de alimentación, de salud y de cuidados.

En el Uruguay, el 35% de los menores de dos años, tienen déficit de hierro y eso atraviesa todas las clases sociales. El hierro, en la primera etapa de la vida, cuando se están desarrollando esas dendritas, esas conexiones neuronales, no se pueden desarrollar sin la mielina. La mielina se genera con un micro nutriente, y uno de ellos es el hierro.

Tú estás condicionando que el 35% de los niños de este país no tenga esa cantidad de hierro para generar la mielina y que se favorezca la conducción y estimulación a nivel nerviosa.

¿Qué puede hacer el sistema educativo por un niño que viene de un contexto vulnerable?

El ámbito de socialización más importante es la familia, pero el sistema educativo en el Uruguay, con la universalización de niños de cuatro y cinco, ayuda a que los sectores más pobres, que son los que menos posibilidades tienen, accedan a algún tipo de enseñanza.

El sistema educativo, tiene que entender la importancia que tiene dentro del ciclo educativo, la educación inicial.

Cuando fui a buscar a la arquitecta que diseñaba los jardines, le fui a discutir por qué un niño necesita jugar antes que nada y no precisa una escolarización rígida, como en etapas futuras, cuando el niño crece.

En esta etapa precisan desarrollar las competencias, las habilidades, y la estructura es fundamental. El sistema educativo, nunca priorizó a los grupos de educación inicial. Cuando mis

hijas iban a la escuela pública, los grupos más dejados de lado eran los de cuatro y cinco, cuando debería ser el lugar más cuidado que tenga la institución para cuidar a esos niños.

Esos niños precisan una infraestructura educativa. Hasta los baños tienen que ser adecuados. Un recreo no puede ser el mismo donde jueguen todos los niños, porque tienen que ser juegos más adaptables.

Las instituciones educativas en los últimos años, están haciendo un giro de por qué hay que priorizar la educación inicial porque no lo teníamos en la médula. Si bien tenemos una trayectoria en la educación inicial, cuando viene gente de afuera, no entienden que el Uruguay se haya quedado en el desarrollo de esta educación.

Si un niño viene de un ambiente de violencia —Uruguay tiene porcentajes de abuso y violencia social contra los niños inadmisiblemente altas— entonces cómo queremos que ese niño se inserte en una institución educativa.

Mucho tiene que ver con cómo se trabaja en esas etapas. Un niño que tiene una familia con un capital socio educativo alto va a desarrollar más palabras que uno en donde su familia no entienda que a través de la música también puede aprender.

También hay que entender por qué cada vez más hay que fortalecer la incorporación de docentes y auxiliares en el ciclo tres, cuatro y cinco años, pero a su vez, eso tiene que ver con lo que hicimos antes. La escuela siempre ayuda, pero corrés muy de atrás. Todos tenemos que tener las mismas posibilidades para aprender.

Está demostrado, que así sean las familias más humildes, si tú las ayudas y les enseñas por qué la alimentación es importante, por qué la violencia no es la forma de poner límites, los padres entienden, porque hay algo que todos tienen en común y es que quieren lo mejor para sus hijos. Ese es el giro que en el Uruguay hay que dar.

El niño que está apoyado desde la crianza, va a tener un mejor pasar por el sistema educativo. La mayoría de los países invierten en los niños a partir de primaria, y muy pocos entienden que, si se hacen los esfuerzos en la etapa de 0 a 6, que es lo que determina el 80% de lo que los niños van a aprovechar en las otras etapas educativas.

Ahora hay una carrera específica para la primera infancia. Decir la etapa “pre-escolar” ya es una mala definición. La primera infancia es una etapa de por sí, no es la que te prepara para la escuela.

Actualmente está en discusión la edad de ingreso a primaria, ¿La edad influye en la trayectoria educativa del niño?

Esas no son las discusiones de fondo. Cada niño tiene sus particularidades, y la repetición, tiene impacto. Pero tiene mucho más impacto la atención que tu le pongas a cómo el niño se inserta, qué aspectos tienes que estimular en esos niños, de qué tipo de familia viene.

Por eso el Marco Curricular es un gran avance, porque se da más atención a la integralidad de las cosas que tiene que aprender y no tanto a si el niño no sabe leer, o si no sabe escribir.

Ese ha sido un error. El Uruguay le ha prestado poca atención a la etapa 0 a 6, teníamos un 64% de niños bajo la línea de la pobreza en 2004 y hoy es del 17%. Pero esos niños, hoy son adolescentes y no quiere decir que no tengan posibilidades de aprender, pero son muchos niños que partieron de contextos muy desfavorables y que hoy son adolescentes.

Hoy tenemos que dar ese giro, pero el sistema educativo no puede solo. El sistema educativo tiene que cambiar, pero también cómo la sociedad vive y concibe a la infancia. A mí no me debería parecer indiferente que un padre le esté pegando a un hijo en la vía pública. Tenemos que trabajar para deconstruir las inequidades que tenemos.

Hoy hay muchos organismos que trabajan sobre la infancia, ¿existe una planificación coordinada?

Creo que ha habido un cambio, porque he participado en los últimos años. El Uruguay tiene una trayectoria de centros CAIF, pero el aumento en la inversión en la primera infancia empieza en el año 2006, 2007, cuando se comenzó a realizar la Estrategia Nacional en Infancia y Adolescencia (ENIA).

Por qué priorizar la educación inicial, en el segundo gobierno se fortaleció el programa Uruguay Crece Contigo, en esta administración se ha realizado un Plan Nacional de Infancia y Adolescencia, y eso ha llevado a ordenar muchos de los planes que tenemos. Pero todavía estamos lejos, y por más que el INAU tiene rol rector de derechos de los niños y adolescentes, hoy tenemos una dispersión de políticas en esta materia, y quizás deberíamos dar un salto mayor.

Por eso, yo estoy trabajando en una Ley en la que en el centro esté el niño, y que todas las políticas sociales se pongan en favor del niño y que no estén condicionadas por luchas institucionales.

Nosotros debemos ir hacia una coordinación mucho más efectiva, y que los recursos estén demostrados en una eficiencia del gasto. También hay que mejorar mucho la calidad de la salud y de la educación, y tenemos que trabajar en cómo llegar a la población de extrema vulnerabilidad, donde viven en condiciones paupérrimas de vivienda, que por más que tengan

derecho a todos los servicios de salud y educación, es muy difícil que accedan a ellas por su condición.

4.1.9 Pablo Caggiani

Consejero de Primaria

Entrevista telefónica realizada el 18 de agosto de 2018

¿Cuáles son los criterios que toma Primaria para que un niño ingrese a determinado jardín?

En cualquier institución que vos entrás hay gurises que están priorizados. La priorización tiene que ver uno, con los gurises que tengan hermanos en la escuela. Es una forma de organizarlo, porque sino vos le estás planteado que uno va a un jardín, otro a una escuela y son la misma madre. Dos, los niños que vienen de un CAIF. ¿Por qué? Porque están focalizados en la primera infancia y en los lugares más vulnerables. Por lo tanto, los niños que participaron de CAIF son gurises que tienen que ver con esa política.

¿Entienden que es más importante que ellos ingresen a inicial?

Exacto. No te olvides que venimos de un tiempo en que no había cupo para todos los niños de cuatro años, aunque es obligatorio a partir del 2008 y todavía nos faltan algunos. Pero era peor. Los gurises del quintil 5 de tres años, el 90% estaban escolarizados y los de quintil 1 era el 20%.

¿Eso por qué? ¿Tiene que ver con la importancia que le da cada familia?

Tiene que ver con la importancia que le da cada familia pero también por la estructura familiar de cada una. La estructura familiar en la que la mujer naturalmente trabaja. Los sectores de mayores ingresos tienen mamás profesionales y que necesitan no solo el derecho a la educación del niño, sino también el cuidado. Una mamá que trabaja también es un indicador de necesidad de un cupo en el jardín.

Entonces, ¿eso quiere decir que las mujeres más pobres no están en el mercado laboral?

Ahí son múltiples factores. Uno de los factores, es el lugar de la mujer en los sectores más vulnerables. Otro es que el desempleo femenino es superior al desempleo masculino, particularmente en las mujeres jóvenes. Eso es estructural de Uruguay, los jóvenes tienen más dificultades para ingresar al mercado laboral, pero en especial las mujeres

Esa joven que es mamá y que no accede al trabajo, queda al cuidado de los niños y resigna su independencia y autonomía económica. Entonces, parte de lo que tenemos que resolver es que vos tengas la posibilidad siendo mamá de los sectores vulnerables de tener autonomía financiera. Eso tiene que ver con que haya un espacio de cuidado para los gurises y que hayan puestos de trabajo.

¿Hoy las políticas educativas están orientadas al niño o a la familia?

Primaria no tiene una política laboral para las jóvenes mujeres, lo que tiene es una oferta educativa para los niños. Cuanto antes se incorporen los niños al sistema educativo, hay bastante evidencia de que mejora el desarrollo de los niños, que se detectan algunas situaciones que las familias no detectan, entonces es esa la política educativa. Entonces, no es una política orientada para la mujer, pero, de hecho, una política que priorice a los sectores más vulnerables, en definitiva está otorgando a la posibilidad a las mujeres de encontrar trabajo.

El ejemplo es muy concreto, si tú vivís en el eje de Las Piedras o La Paz, y no tenes una formación. Vas a ir a trabajar por \$10.000 pesos. Un trabajo de ocho horas en cualquier ámbito privado, te deja \$2.000 pesos libres. La política educativa vinculada a la primera infancia, no solo tiene que ver con la educación del niño, sino también con cuidados.

Por ejemplo, los jardines de jornada completa son quintil 1, los gurises más vulnerables, que es el doble de inversión por niño. De hecho, la política de universalizar 3, lo que ha hecho es que más niños de los quintiles más vulnerables participen del sistema educativo.

Lo que estamos revisando es que la política de extensión del sistema pedagógico tiene que ver con la integralidad de la propuesta, pero también tiene que ver con cierta justicia distributiva. Un niño que va cuatro horas, tiene la mitad de la inversión que un niño que va ocho horas. Entonces, nos dimos cuenta que habían gurises que tienen doble Tarjeta Uruguay Social afuera de las propuestas de tiempo extendido y tiempo completo.

¿Cómo pasó eso?

Porque bueno, con el sistema Gurí ingresan con los criterios estipulados de hermanos en la escuela, mamás jefas de hogar y vienen de plan Caif. A pesar de eso, que se entiende que se toca a las personas más vulnerables, gurises que son familias por debajo de la indigencia nos quedaron en propuestas de cuatro horas. Entonces, que las personas que tengan doble tarjeta también aparezcan dentro de los criterios de priorización. Entonces se está trabajando para abarcar a las personas más vulnerables del país. Estamos viendo cómo hacer para que no todos

los niños del mismo territorio vayan al mismo jardín porque así hay más heterogeneidad. Los jardines de tiempo completo no toman el radio territorial como prioridad, entonces una opción es que un niño pueda ir a una escuela en el barrio donde trabaja la madre

¿Rige una política asistencialista?

El asistencialismo o de resolver otros temas que no son educativos, son hijos de momentos en que el Uruguay estaba muy complicado. Pero si vos me decís que hay propuestas de tiempo completo porque tienen una propuesta que es más integral. Por ejemplo, hace diez años no había un profesor de educación física.

Hay una política de que la propuesta sea más integral. En tiempo extendido tienen cuatro horas con la maestra y dos horas de taller, en el jardín de tiempo completo tienen siete horas donde se espera que de tarde se trabaje en modalidad de taller. No es que vos estás priorizando que esos niños tienen que ir a la escuela porque sino esos gurises no comen, sino que implica un tiempo en el que los niños tienen que comer en el medio.

Una escuela de cuatro horas no te da. Está demostrado que la extensión del tiempo completo mejora el rendimiento y te da más acceso a propuestas integrales.

4.1.10 Alejandro Vásquez

Psicólogo especializado en primera infancia y desarrollador del Inventario de Desarrollo Infantil (INDI)

Entrevista realizada el 22 de agosto de 2018

Luego de ver los resultados del INDI publicados en el diario El País donde se menciona que hay más de 5.000 niños de 4 y 5 años con rezago en el desarrollo, ¿qué circunstancias se detectaron que llevan a los niños a presentar esos niveles?

El estudio no es de las causas. Nosotros hacemos la evaluación, la implementamos y en base a ciertos criterios hacemos esta determinación. Lo más importante es la concurrencia de los riesgos.

Lo que se detectó es que hay riesgos en las mismas áreas. Los niños tienen comparativamente a los niveles esperados de desarrollo de los niños uruguayos, tienen la acumulación de riesgo.

Es el peor escenario de lo que es el desarrollo. Vivís en una zona carenciada, vas a una escuela con calidad de ambiente baja, entonces son escenarios de riesgo. Nosotros lo que determinamos es para qué conjunto de niños tienen que ser prioritaria la atención.

A nivel de lo que es la atención, obviamente no se puede atender a todas las situaciones a la vez entonces hay que organizar un sistema de prioridades y hay que empezar por esos niños que tienen un riesgo muy elevado a la vez en las áreas socioemocionales, motora y cognitiva.

¿Qué se puede hacer con esos niños?

Tenés variables de contexto socioeconómico que te van a dar una aproximación a lo que es la calidad del ambiente y del hogar, después que veas a cada uno de esos niños puede haber problemas más orgánicos y biológicos. Otro conjunto, seguramente va a tener problemas de estimulación severo.

La principal variable en estos estudios es el contexto socioeconómico de las familias, y es la que te explica la mayor cantidad de cosas. Cuando los niños tienen tres y cuatro años, el sistema educativo tuvo pocas oportunidades de hacer algo por ellos.

Antes de empezar la escuela, los niños ya presentan carencias en el desarrollo que hacen que las oportunidades no sean las mismas para todos. La calidad del ambiente educativo es importante, pero no es lo único. Lo más importante es el trabajo a nivel familiar, los programas de entrenamiento con los padres, que estimulen a sus hijos, que les hablen, les destinen más

palabras y más discurso, que tengan libros. Ahí hay un conjunto de variables de lo que es dentro de la casa. La escuela también juega un rol importante, pero tiene que ser en alianza con las familias.

Ahí es importante lograr que no haya tantas inasistencias, eso es importante. Los padres cuando los niños son muy chicos faltan mucho. La inasistencia en inicial es muy alta y eso habría que intentar reducirlo.

El niño crece con dos grandes fuentes de estimulación; uno es la familia y el otro es la escuela. La familia es la más importante, la más grande. Vos podés evaluar la calidad de ambos ambientes. Si en la casa la estimulación es mala, la escuela empieza a tener un rol muy importante y ahí es importante que el niño vaya. No solo alcanza con comida, no es solo vacunas; para temas de desarrollo cognitivo, motor y emocional, que es lo que vemos en la evaluación INDI, faltan otras cosas. Falta riqueza de la interacción y experiencias que den estimulación

¿Eso en la escuela se hace?

A la par que estamos trabajando en el INDI, estamos trabajando en el Inventario de Caracterización de Ambientes-Educación Inicial (INCA-EI) para evaluar la calidad en educación inicial y creo que es algo que está empezando a tomarse en cuenta. Yo creo que Uruguay tenía el desafío de universalizar la cobertura. Ahora que eso está más o menos logrado, en especial en nivel tres y cuatro, ahora viene el desafío de pensar en la calidad. Y bueno, yo creo que se está empezando a tomar en cuenta.

¿En qué aspectos?

Se está empezando a tomar conciencia sobre el tema y es el primer paso. El INCA está en proceso de desarrollo, pero no hay un estudio sistemático.

¿Qué toma en cuenta?

Aspectos de estructura física, de los materiales que hay en la escuela y después los aspectos más procesuales en el sentido de vínculos entre niños y adultos en el centro educativo. Toma en cuenta la interacción familia-escuela. Pero para eso faltaría hacer una evaluación sistemática.

Lo que no está es la conciencia sobre que además de llevar a los niños a la escuela, está el vector calidad. Eso se está trabajando aún. Ya se escucha en las mesas intersectoriales, se está trabajando. Lo que sí faltaría después es tener un enfoque más sistemático de evaluar y tomar acciones de política pública.

Teníamos el tema de la universalización y se logró, pero ahora hay que pasar a nuevos desafíos. Como la evaluación de calidad y la asistencia a clase, que es cultural también porque va con las familias.

¿Qué sugerencias uno puede hacer? Bueno, pensar en las evaluaciones de los niños con rezago, ver los modelos de respuesta. Frente a una evaluación descendida, cuál es el protocolo que se va a activar. A los niños que tienen muchos riesgos acumulados, que haya una articulación, por ejemplo, con salud. Si tiene un área específica muy descendida, que haya una consulta con el especialista.

Es triste, pero es así. Contexto económico más bajo te aumenta la posibilidad de tener rezago en el desarrollo y eso después impacta en toda la trayectoria educativa. Empezar la educación formal con niveles de desarrollo descendido, te va a impactar después en el rendimiento educativo. Ahí hay todo un efecto circular.

No es lo mismo nivel de desarrollo y rendimiento educativo, pero evidentemente se basa en ciertas condiciones motoras y cognitivas, entonces si están en un nivel muy bajo es muy difícil aprovechar lo que te va a enseñar la familia.

Si toda la primera infancia tuviste niveles de desarrollo muy bajos, tampoco es que en la escuela lo vas a revertir. Necesitas una estimulación específica y apoyo profesional.

¿A los 4 es tarde si llegan con rezago en el desarrollo?

Es una etapa de mucha flexibilidad, entonces todavía las intervenciones son más eficientes cuanto más temprano. Entonces a los 4 es mejor que a los 7, entonces si los agarrás ahí es mejor que dejarlos para más tarde. Igual lo ideal sería tener políticas anteriores, que es un poco lo que es CAIF, intentar dar un contexto de estimulación y de formación de los padres. De cuidado de sostén, previo a la educación inicial.

4.1.11 Paola Velo Arabi

Vecina del asentamiento Cabañitas y madre de exalumnos del jardín

Entrevista realizada el 21 de mayo de 2018

¿Qué hacen los niños un día como hoy que es feriado?

Y...juegan por ahí. A veces vienen unas recreadoras y los juntan a los chiquilines para que jueguen, sino mirá están ahí en el barranco como esos (*niños juntando mugre del arroyo*).

Mirá, esta es la realidad que conocen, para ellos no hay otra cosa. En un momento me quise mudar a Las Piedras a una casa mejor, salir del asentamiento, pero mi hijo se empezó a enfermar, no quería hacer nada. Lo llevé al doctor y me dijo que tenía angustia, y me preguntó si había tenido algún cambio. Ahí volvimos para mi casa y ya al otro día estaba corriendo con la resortera por ahí. Y es eso, ellos no conocen otra cosa.

Igual cuando él está corriendo por ahí yo siempre lo estoy controlando. Trato de nunca dejarlos solos, pero acá hay cada padre que no trabaja y deja a los nenes sueltos mientras vaya a saber uno qué están haciendo ellos.

¿Qué significa el jardín para muchos padres?

Bueno desde que hay comedor, muchos más padres empezaron a mandar a sus hijos, sino antes faltaban todo el tiempo. Igual la gente no lo valora y yo les digo, pensá que entre el desayuno, almuerzo y merienda te ahorrás como 1.000 pesos por día, pero igual ellos quieren más.

Cuando la Rihanna empezó a ir al jardín, fue cuando lo hicieron tiempo completo. Yo no me animaba a dejarla porque siempre la protegí mucho. Entonces durante el período de adaptación me quedaba afuera. Éramos algunas madres que nos quedábamos y un día Gustavo (auxiliar del jardín) y Verónica (maestra) me dijeron:

— Vos tenés que confiar. Vas a ver que si te vas ella deja de llorar.

Un día, con miedo, me dije a mí misma que iba a hacer lo que decían los maestros y no fui más. Desde ahí dejó de llorar.

Ahí hasta le sacaron los pañales a mi nena. Un día me dijeron que no la traiga más con pañales porque ella ya había dejado de usarlos. Pero así fue conmigo, la mayoría ni respetan a las maestras. Se quejan que les tendrían que dar más, o si las maestras les vienen a decir algo ni les importa, dice que ellas no saben nada.

También se quejan de la Comisión Fomento. Yo fui secretaria de la Comisión y en un momento tuvimos que obligar a los padres a por lo menos poner una bolsa de leche, o sea unos

20 pesos al mes porque ya no podíamos abrir más sobres con una moneda de \$2 adentro. Después decían que la plata se la quedaban las maestras cuando el jardín tiene un montón de gastos. Una vez se rompió la cerradura y tuvimos que pagar rápido un cerrajero.

Si esperábamos hasta que Primaria nos mandara uno podíamos estar más de un mes sin puerta. O para pagar la luz también.

¿Pero ves? Los padres solo se quejan. Cuando hay paro, ni te digo. Ya se sabe que Verónica no se adhiere y aunque no sean de su clase los padres se aprovechan y mandan a sus hijos igual para sacárselos de encima.

Yo a veces los veo todos sucios, o que sus padres no están con ellos y les pregunto qué hacen con la asignación del Mides. Ellos me dicen que se compran cosas para ellos. Yo igual prefiero gastarme los \$3.000 en McDonald's y que los niños lo disfruten a comprarme ropa para mí. Estar con mis hijos es lo que más me gusta. También me gusta salir sola, pero ta, como todos.

(Llegamos a la policlínica)

Cuando Rihanna tenía cuatro años me agarré cáncer de cuello de útero. Yo perdí a mi madre por eso. No sabes el cagazo que tenía, mi madre murió a los 38, era joven también. Ahí en el jardín me ayudaron con todo. Yo trabajaba en la fábrica y después me iba al medico y Verónica⁸² me decía que ella se quedaba más tiempo en la escuela si yo lo necesitaba. A veces se quedaba hasta las 5:00 de la tarde con la mía.

¿Seguís trabajando en la fábrica?

Yo trabajé en la fábrica como seis años y renuncié en febrero porque tenía Anda y al final solo cobraba \$8.000 pesos que no me daba para nada. Entonces, con la liquidación invertí una parte en un local de ropa en 8 de Octubre y otra en mi casa.

¿Fue bueno el cambio?

Bueno de a poco se empieza a ver. Pero los primeros meses no vi un peso. Aparte lo que ganaba lo gastaba cuando iba a Buenos Aires a comprar la ropa. Pero la verdad que me compran porque camperas y pantalones, así como estos no venden aca. Y con la casa me

⁸² Verónica Balbela, maestra del jardín N°228.

robaron todo hace unos días. Se me llevaron hasta las cuchetas y yo les decía a mis vecinos:

‘Ah, ninguno vio nada, ¿no?’

Viste como son... uno ayuda a los vecinos y después a vos nada. Por eso yo no me dejo dar nada, soy muy orgullosa. Te puedo compartir un paquete de fideos, pero no te voy a pedir nada

(Nos retiramos de la casa de la mujer y pasa una nena con un bebé)

¿Ves? Esto es así, ves a la nena de 10 años cuidando a su hermanito recién nacido. Acá es como tierra de nadie.

4.1.12 Yara Peña

Madre del jardín del norte

Entrevista realizada el 22 de junio de 2018

¿Cómo fue el primer día que tu hija fue al jardín?

Nada. No fue tanto el cambio. Ella fue a un CAIF desde que tenía un año entonces ya estaba acostumbrada a no estar en casa. La diferencia fue que allá eran cuatro horas y acá son ocho.

¿Le costó adaptarse al cambio de horario?

Sí, al principio lloraba y lloraba, pero después de unos días se acostumbró. Ahora me pregunta todos los días si va a ir al jardín. Es sábado o domingo y ella me pregunta: ¿vamos al jardín? Le encanta ir porque aparte juega con otros amigos, está con otros niños.

¿Se ve con los niños del jardín fuera de clase?

No no, solo con uno porque la mamá es amiga. Es que ni sé si viven en el barrio.

¿Tenés relación con las otras madres?

No, la verdad que no hablo con nadie cuando voy.

¿Ves algún cambio en ella desde que empezó el jardín hasta ahora?

Avanzó pila. En lo que más mejoró fue en el lenguaje. Por ejemplo antes no podía decir oraciones y las frases no fluían pero a las dos semanas de empezar el jardín ya empezó a hablar mucho mejor. También ella que era más tímida estar con los amigos es bueno.

¿En su casa cuenta lo que hizo en el jardín?

Sí, esta no para de hablar, no sabés. También compramos libros y nos pide que le leamos cuentos.

¿Cómo es tu relación con las maestras?

Cordial. No sé.

¿Pero se comunican contigo?

Sí, a veces si me tienen que decir algo me dicen. Hablamos sí pero normal.

¿Le mandan deberes?

Sí le mandan sí. El otro día nos pedían que hiciéramos un dibujo del otoño usando papel. Pero en casa no tenía y tampoco tenía revistas entonces pegamos hojas de árbol en el cuaderno y creo que quedó bien.

¿Qué significa el jardín para vos?

¡Un respiro! Porque sino estoy todo el día con ellas dos y es difícil. Ellas son demasiado demandantes, te exigen mucho.

¿En qué por ejemplo?

No sé

¿Les tenés que dar mucha atención?

Sí, cuando lloran. Tenés que fijarte que coman, te piden que les compres. Vos que sos joven, no tengas hijos todavía.

¿Qué edad tenés?

Tengo 25. Al principio me re estresaba, estaba siempre nerviosa por los pañales o porque lloraba. Vos que sos joven no tengas hijos por ahora. Igual con la segunda ya fue todo más fácil, hacía todo como si nada porque ya había hecho todo con la primera.

¿Vos trabajas?

No, en este momento no. Hasta enero era encargada en un supermercado, pero me mandaron a seguro de paro. Está muy difícil todo hoy. Hacen recortes en todos los trabajos. Yo ahora estoy buscando y ojalá encuentre porque ahora solo me dedico a ellas y uno necesita estar con la cabeza en otra cosa. Estoy haciendo un curso de contabilidad del que me enteré por una encuesta que me hicieron en el Centro una vez y el año que viene voy a hacer dos años más en la UTU.

¿Cómo haces hoy para mantenerte?

Tenemos la asignación, pero son solo 2.000 pesos y después mi marido es ex militar y ahora trabaja. Sino no podríamos.

El otro día me llegaron como \$5.000 de luz y yo no entendía. Una bombita de luz y una tele no pueden gastar tanto. Siempre nos venían \$1.000. El tema es que muchos de la cuadra se engancharon a nuestro contador y fuimos a reclamar a UTE y no nos lo podían solucionar. Entonces yo dije que eso no voy a pagar y el próximo mes me pasó lo mismo y bueno dejé de pagar. Después te exigen que pagues, pero no te ayudan cuando tenés un problema.

¿Ayuda que den comida en la escuela?

Sí porque ahí te ahorras mucho. Después llegan a casa y solo es una comida. A veces una leche antes de cenar, pero es muy bueno. En el CAIF también les daban una bolsa de leche para llevarse a casa. Lo mejor que hizo el Pepe Mujica fue hacer los jardines de tiempo completo. ¿Fue él no? Pero lo que veo que no ha mejorado es la inseguridad.

¿En la escuela?

No, en la escuela yo confío por ahora. Me da miedo que las violen o algo como aparece en las noticias que pasan esas cosas en las escuelas, pero yo veo que las maestras siempre preguntan a todos los padres con quién se van y si ven a alguien que no conocen le hacen preguntas. Además, está enrejado.

Pero acá en el barrio, al lado de casa venden droga y aunque me conocen a veces se hacen los vivos y me quisieron robar.

4.1.13 Mariela Roberto

Directora del jardín N°244 (sur)

Entrevista realizada el 08 de agosto de 2016

En otros encuentros tú me comentabas que la población del jardín está cambiando, ¿en qué sentido?

Eso es algo que se está viendo en varias instituciones ubicadas en esta zona a la que le llamamos la zona sur. Estos distritos estamos recibiendo niños que vienen de otros lugares. Por ejemplo, de avenida Italia hacia el norte.

La familia tiene el derecho de elegir la educación de su hijo y muchas veces eligen no mandarlos a la escuela que por cercanía les corresponde y entonces los traen a otros lugares. Eso no está mal, pero tenemos que convivir con otras formas, con otros códigos y otras maneras de vivir que no son las que habitualmente veíamos.

¿Por ejemplo?

Es diferente desde la manera de hablar, el lenguaje, los hábitos que tienen son diferentes, incluso los horarios. También esto que te estoy diciendo, se ve más en el turno de la tarde que en el matutino. Son familias que de repente los niños duermen toda la mañana, duermen hasta la hora de venir a la escuela. A veces no almuerzan, solo desayunan y vienen a la escuela.

Son papás que trabajan otros horarios. Lo que nosotros entendíamos como horarios de ocho horas desde la mañana, ya no existen. Los niños no están atendidos por sus padres, sino por hermanos mayores, o que quedan solos después de que vuelven del jardín. Eso también es diferente.

¿Cómo nos damos cuenta? Bueno, porque usan el transporte escolar cuando antes los niños venían acompañados solamente de sus padres, caminando, o en ómnibus o transporte particular. Si te parás en la hora de la entrada y la salida, toda la cuadra está llena de camionetas. Ahora, el 50% de los niños del jardín viene en camioneta. La población del jardín está cambiando.

¿Y eso cómo se refleja en la forma en que actúan los niños? ¿Se percibe de alguna forma?

Nosotros por ejemplo teníamos niños que eran más tranquilos porque estaban acostumbrados a estar atendidos por la familia. Pero estos son niños que no reciben toda la atención que tienen que recibir, entonces son más nerviosos y demandantes. Esto se está viendo

en todas las instituciones. Son niños más demandantes, pero que también vienen de familias demandantes. Le transfieren a la institución responsabilidades que son competencia de las familias.

Desde las pautas de crianza depositan en la institución competencias que le corresponden a la familia, desde enseñarles el lenguaje oral y eso es algo que tiene que venir desde la casa. También desde el control de esfínteres. Antes se decía que los niños tenían que venir al jardín cuando ya no usaran pañales. Ahora nos encontramos con niños —no porque te lo dicen los papás, sino porque lo ves en la diaria —que cuando los acompañamos al baño, nos encontramos con que todavía usan pañales.

Nosotros tenemos que empezar a trabajar aspectos que de pronto le corresponden a la familia. También la puesta de límites. Hay falta de límites. Nosotros lo que estamos observando es que el período de la adolescencia se está extendiendo hasta los 40 años. Entonces, ahora los padres no son papás de sus hijos. Ya no está esa relación asimétrica que tiene que existir. Y ahí es donde se dan desajustes cuando llegan a la escuela. Cuando la maestra le pone límites, los niños no lo aceptan.

Los niños se muestran más irritables, más agresivos. Lloran, por ejemplo. No aceptan el no, no aceptan el límite, porque en la casa están acostumbrados a hacer lo que quieren, o porque están acostumbrados que frente a cualquier obstáculo les dan el chupete (señala a su celular) y los tranquilizan por un rato. Las costumbres de la familia están cambiando y eso lo vemos reflejado en la escuela.

¿Se percibe más entre los niños que vienen de zonas más alejadas?

Eso yo te lo daba así firmado, hace un poco tiempo. Ahora, estoy viendo que hay una transformación. Lo podemos ver en una familia que vive necesidades económicas, o que tiene carencias desde lo cultural, pero ahora como que se está apreciando en otro tipo de familias. Yo esta transformación la estoy viendo a pasos agigantados.

Antes pensábamos que en nuestro entorno nunca íbamos a convivir con niños en situaciones de violencia, pero la sociedad está cambiando y nosotros no somos ajenos al cambio y tenemos que estar preparados para eso.

¿Están preparados?

Yo creo que no. Las condiciones no están dadas desde el sistema, que si bien cuenta con apoyos para atender determinadas situaciones de violencia o de abuso, están volcadas a otras instituciones que están en situaciones más extremas. Pero nosotros tenemos que hacer

prevención, no venir a atacar el efecto. Tendríamos que poder ver las posibles causas de las posibles situaciones. Como estamos en un lugar que no es tan carenciado como otros lugares, notamos que estamos siendo relegados.

¿Aprender a manejar situaciones de violencia, es algo que se tendría que incluir en la formación docente?

Hay una frase que dice que tenemos niños del siglo XXI, con escuelas del siglo XX y con maestros formados del siglo XIX. Creo que tendría que reverse todo lo que es la formación del docente y veo que se le da demasiada facilidad a los estudiantes de magisterio, en el sentido de que la carrera contempla mucho al estudiante.

Por ejemplo, están cursando primero y pueden hacer materias de segundo y después de tercero cuando todavía les faltan las de primero. La teoría tiene que ir acompañada a la práctica, y eso a veces no pasa. Tendrían que tener un núcleo común de materias aprobadas previo a pasar al nivel superior. Se van apurando y no es la mejor manera de poder hacer una carrera donde tu trabajas con niños y tenés que estar preparado ante todos los imprevistos que te pueden surgir. Uno tiene que estar preparado para manejar toda esa incertidumbre.

¿En el aula cómo se ve?

Bueno, nosotros decimos que el maestro de hoy no está preparado para atender ciertas integraciones. En la época en que yo estudié, había una asignatura donde íbamos a visitar distintas escuelas, como la de discapacitados visuales, auditivos, la de irregularidades de carácter. Entonces teníamos un pantallazo, pero ahora no se hace esa formación, aunque sí o por ley, tú tenés que recibir integraciones entonces el maestro se siente sin herramientas para poder educar a ese niño. Sentimos que estamos trabajando desde el voluntarismo, de que un maestro diga, sí acepto recibirlo. Pero ¿qué ayuda le estamos dando a ese niño?

A veces sentimos que solo lo ayudamos desde lo social, para que juegue con otros niños, que comparta una merienda. Pero lo académico o lo curricular, no estamos capacitados porque nosotros aprendemos, entre comillas, lo que es la normalidad. Lo que los libros te dicen que se espera para un niño de determinada edad, pero la diversidad existe y siempre existió.

Hay situaciones a las que un docente se puede enfrentar, pero hay otras que no porque también depende de la sensibilidad de cada persona.

Antes también existía lo que era la escolaridad compartida, entonces los niños asistían tres veces por semana a una institución como está y el resto del tiempo eran atendidos por maestros especializados. Vos podías sentir que evolucionaba, que veías cambios. Ahora, yo me

cuestiono mucho estas situaciones. Acá no tanto, porque la familia puede responder económicamente y lo lleva a una clínica con un equipo multidisciplinario. Pero si la familia no puede, ¿es suficiente con que venga a una escuela?

Las políticas educativas, ¿comprenden la realidad que se vive?

No, no siempre acompañan las necesidades que tenemos. Por ejemplo, ¿Cuál es el fin de la escuela? La enseñanza. Los comedores, no deberían estar en la escuela. El comedor es para problemas. Tendría que ser como se hacía antes, que había un comedor en el barrio que estaba manejado por otra institución. Los niños comían ahí y después iban a la escuela a aprender.

La escuela tendría que dedicarse a lo que fue fundada, a educar a los niños y no a ser asistencialista. Sí a proveerle todas las herramientas para el aprendizaje, como psicólogos maestros de apoyo y todo lo que tenga que ver con la educación. Pero no que haya un comedor dentro de la escuela, porque los comedores son para problemas. También la parte de salud, que de eso se encargue el Ministerio de Salud Pública. Yo sé que en la escuela es donde se puede controlar porque cuando se inscribe le tenés que pedir ciertos datos, pero que cada uno se dedique a lo suyo.

¿Qué tienen que hacer ustedes relacionado a la salud?

Informar. El otro día me llamaron de Salud Pública a ver si todos los niños estaban vacunados. Ellos a los tres años ingresan con todas las vacunas, pero a los cinco se tienen que volver a dar una batería de vacunas y sacar la cédula de identidad. Entonces, somos nosotros los que hacemos ese control. Igual eso se hizo siempre. Pero somos el control que se puede tener desde lo sanitario, la obligatoriedad de la educación, también pasa por nosotros. Y eso lo estamos viendo a través del programa Gurí, que vendría a ser como el gran hermano. Te ven todo y al estar en red, desde BPS pueden controlar la asistencia, la salud puede ver el sistema, también está ingresada la familia, los maestros. Todos estamos metidos en la bolsa y estamos controlados.

¿Incide ese control?

Cuando trabaja y es responsable y sabe que lo que está haciendo lo que tiene que hacer, el control no es malo. Cuando tú no estás haciendo las cosas bien, es cuando de alguna manera molesta. A mi no me molesta.

¿Cómo tendría que ser?

Yo siempre le digo a las maestras que los seres humanos tendemos a quejarnos, somos quejosos y volcamos en el que tenemos al lado la culpa de determinada situación. Equivocarse es humano, pero es más humano echarle la culpa al de al lado. Pero yo siempre le digo a las muchachas, que estamos en un paraíso acá. Es una institución, que, si bien estamos recibiendo coletazos de situaciones que antes escuchabas en otros lados y también las tenemos acá, todavía es un paraíso. La realidad está llegando y va a llegar, vamos a tener que lucharla como lo están haciendo en otros lugares. Por eso, tenemos que tener orejas grandes y aprender de otras realidades.

¿Cómo la formación afecta en el desarrollo del niño?

En educación inicial, que es el primer despegue o separación con la familia, es muy importante. A raíz de las neurociencias se sabe que los primeros años de vida son fundamentales para un desarrollo saludable de los niños, desde todo, lo intelectual, lo físico. Entonces es muy importante que los niños estén acompañados con docentes, adultos que sean saludables y a veces cuando tú te enfrentás a situaciones que no sabés cómo llevarlas adelante empieza también un poco el deterioro, y nos afecta como docentes. De alguna manera, puede incidir desde la salud del docente.

Nosotros tenemos que, de alguna manera, cuidar al cuidador. Ayudar al docente para que también puedan sobrellevar situaciones que te puedan desbordar. Por eso, hay tantos docentes que hacen uso de las licencias médicas. Existían, pero eran los menos. Hoy por hoy se da mucho eso porque está la situación dentro del aula, con las familias, y son situaciones que van en desmedro de que el docente se pueda encontrar lo mejor posible para estar al frente de un grupo y hacerlo lo mejor posible.

No solamente la parte académica, sino desde lo afectivo. Un docente que no está bien no puede atender a un grupo de la mejor manera.

¿Qué apoyos reciben desde el sistema?

Hay algo que se llama Escuelas Disfrutables, que trabajan en duplas de psicólogos o asistentes sociales que acuden a las instituciones para apoyar a los docentes en situaciones de maltrato, de abuso, fallecimiento de algún niño o de algún familiar pero hoy por hoy se está dando tanto eso y si bien esos equipos están divididos por zonas, no son la cantidad suficiente para atender a la demanda que hay.

En el correr de la semana pasada yo me comuniqué con ellos, porque necesitaba que me apuntalaran en una situación puntual. Y me preguntaron:

— ¿Es una situación de abuso?

—No, les respondí.

—¿Es una situación de maltrato?’

—Bueno, podría ser porque si el padre no le está dando atención sanitaria, está lesionando los derechos del niño — respondí.

Entonces me dijeron que no, porque estaban desbordados y estaban atendiendo solo aquellas situaciones puntuales de emergencia. Entonces, tenés, pero no tenés. Deberíamos contar con equipos que estén fijos en una escuela, y atiendan a otras cinco que quedan alrededor. Entonces ahí sí es más efectiva la atención, desde la prevención. Pero hoy como funciona, no. Capaz es una mala distribución de los recursos.

Pero no solo a nivel de escuelas, hay familias en las que se les da una ayuda monetaria pero no se les está pidiendo una devolución, no económica, pero de trabajo. Capaz que sí, se podría hacer una redistribución de todo.

El docente siempre fue un poco el abuelo del niño, pero a veces tiene que hacer de madre o de padre. Fue muchas veces la persona que las familias tenían para consultar para recurrir. Es el médico, el sacerdote, el psicólogo, pero ahora se nota mucho más y encima cuando no les gusta, viene el golpe. Que por suerte a nosotros no nos ha pasado.

¿Que puede hacer la escuela?

Nosotros tratamos de acercar a los padres, que conozcan nuestra propuesta a través de un comunicado, de una charla informativa con los docentes y de alguna manera tratar de dialogar con el padre, de que esté más cerca de la institución, que participe de actividades desde lo social y un poco por ese lado lo vamos llevando.

Para que el niño pueda crecer y desarrollarse armónicamente, pero a veces no es fácil. Nosotros todavía estamos en un lugar que somos privilegiados, porque el papá es muy demandante, pero colabora, participa. No hay que abusar, pero una vez al mes hacemos una actividad.

Nosotros, si bien podemos incidir y es la función del docente. Podemos llegar hasta ahí, hasta donde el padre te deja. Porque a veces uno se cree que es omnipotente y que todo lo puede, pero no. Pero eso lo aprendés después de mucho tiempo. Uno puede poner el alma y el corazón

en todo, pero están los padres. Ellos son los que te ponen el límite, que a veces podés transgredir, pero a veces no.

¿Cómo se vive internamente como maestro?

A veces como una frustración, pero igual no hay que perder. Hay que seguir intentando. Que no desfallezca el interés, pero sí.

¿Por qué elegiste la carrera de magisterio?

Hice preparatorio de medicina, y un año de odontología. Pero siempre me gustó la docencia y los niños, pero me gustaba más la escuela que el jardín. En la época que yo estudié, había una prueba de ingreso porque entraban muchos. Era una carrera corta de fácil acceso al mercado laboral. No fue mi caso, porque a mí me gustaba. Cuando me recibí, eran tantos los que iban a educación común que me fui a la educación inicial.

Creo que en el fondo me gusta más la tiza y el pizarrón. Pero la educación inicial me dio otra visión, y es que la entrada para cualquier cosa que tu quieras enseñar, es el juego. Es la actividad por excelencia, no de los niños, sino del ser humano. Yo si hoy fuera maestra de común hoy, abordaría la enseñanza toda desde el juego, como estrategia metodológica desde el juego.

¿Existe un puente o interfase entre inicial y primero de escuela?

Hay como un corte, porque el maestro de común es más estructurado, más frontal y no aborda tanto a la diversidad. Imparte el conocimiento para todos por igual, pero no es así. Hay que atender a la diversidad y a los intereses de cada niño. Pero ellos tienen otras exigencias.

Desde el mobiliario, los bancos varelianos. Ahora trabajan en mesitas, pero la disposición que adoptaron es igual a la del banco vareliano: todos de frente al pizarrón. Tendrían que permitirse los docentes cambiar el mobiliario de acuerdo a lo que quieras trabajar y si tenés que trabajar sin mesas, bueno sin mesas.

4.1.14 Conversando con las protagonistas

Fragmentos de conversaciones con las docentes que fueron incluidos en la investigación.

Leticia Olenchuk — directora del jardín N° 228 (norte) — 7 de mayo de 2018

Veo que las maestras están completando las pruebas INDI, ¿Cómo suelen ser los resultados de las mismas en este jardín?

Por ahora no tenemos resultados, pero acá el nivel de desarrollo es por debajo de la media. El problema es que muchas mamás acá no estudian ni trabajan y está comprobado a través de las neurociencias que la inteligencia y el desarrollo es genético.

Mirá, hace 30 años que trabajo en educación inicial y siempre estuve en contra del asistencialismo. Así, dándoles todo sin nada a cambio, no los estamos ayudando. Como les cae todo de arriba, no trabajan por nada y después todo el trabajo que hacemos en la escuela no se luce.

Yo no entiendo, ya que les ofrecen todo esto (señala el comedor), ¿por qué nadie los obliga a venir a barrer unas horas la escuela o arreglar alguna plaza en el barrio? O darles un curso para que se puedan formar en algo.

¿Cómo que no trabajan?

Acá de 160 familias deben ser tres profesionales. El resto vive de changas.

¿Por qué creés que no se luce el trabajo de la escuela?

Estos padres viven el día a día, no tienen metas entonces después sus hijos tampoco las van a tener. Para mí aunque sea tienen que venir a barrer la escuela o por lo menos arreglar alguna plaza. Pero no es su culpa, es del Estado.

Acá en la escuela los estimulas, pero hay niños que ya tienen problemas de nutrición, sociales, y de lenguaje. Yo siempre le digo a las madres, nosotras estamos de paso acá, pero es tú hijo, tú hijo. Después pasan a primero y ahí es muy tarde y a los tres también es tarde porque pasaron cuatro años, contando el año de embarazo, mal nutridos y sin estimulación.

Estos niños tienen falta de límites, falta de afectos. Están acá ocho horas, después llegan a las casas, les dan el celular o la tablet y se van a acostar. ¿Al final quién los cría? El sistema.

Igual pasa en todas las clases sociales. Trabajé en colegios y la falta de afectos en los niños se percibe cada vez más. La diferencia que unos tienen mucho y otros poco. Pero el problema es que después son niños frustrados y sin límites.

Patricia Riverón — maestra del jardín N° 228 (norte) — 30 de abril de 2018

¿Cuántos niños son en la clase?

Son 29 niños para un solo maestro. En Uruguay la normativa es de 25, pero lo recomendado internacionalmente es 20. Yo tengo dos con dificultades y en verdad debería haber un acompañante terapéutico para cada uno.

Quieren hacer obligatorio para los de tres pero no sé cómo van a hacer, porque no hay maestros ni salones, ni jardines. Hoy faltaron 9, pero acá hago entrar 29.

Además, son muy irascibles. ¿Viste que en vez de hablar gritan? Eso es porque no les ponen límites, no los conocen.

¿Eso por qué?

Acá hay familias con muchos problemas. Deben ser solo 10 trabajadoras de las 29 familias que hay. Los métodos de crianza están muy deteriorados. Los niños saben apretar un botón pero no reconocen las letras. Incluso les tenemos que mostrar los alimentos porque muchos tienen problemas para comer.

Mirá, la escuela y las maestras marcan pero después ellos tienen que salir a trabajar en lo que sea entonces es muy difícil que salgan adelante.

¿Y qué puede hacer el jardín por estos niños?

Cuando arranqué con ellos no entendían nada, no comprendía. Ahora por lo menos hablamos. Acá nosotros detectamos un montón de cosas pero como no somos psicólogos a veces las mamás no nos hacen caso. Yo tenía un alumno Facundo que era terrible. Siempre andaba dando vueltas por todo el jardín. Era imposible controlarlo, se trepaba hasta por las paredes. Yo le decía a la mamá que lo tenía que mandar con un especialista y ella estaba negada. Cuando empezó primero o segundo de escuela, vino especialmente a agradecerme y me dio la razón. El niño tenía problemas de aprendizaje. Pero el problema es que ahí ya es muy tarde.

¿Cómo se maneja el aprendizaje? ¿Vos les decís lo que tienen que hacer?

El juego es libre pero yo les digo lo que tienen que hacer. Pero nunca les voy a decir cómo tienen que dibujar, por ejemplo.

Estela Flores — maestra del jardín N° 228 (norte) — 8 de mayo de 2018

¿Cómo ves el funcionamiento del jardín?

Yo estoy cansada la verdad. Todo prueban y después hacen que nos vayamos adaptando como podamos.

¿En qué por ejemplo?

Mirá, yo te voy a dar la normativa de tiempo completo. Es todo una forma de justificar el asistencialismo. Aparte dicen que tenemos que tener una profesora de gimnasia obligatoriamente y recién este año nos dieron una.

Por los cupos, nos obligan a recibir a 30 niños cuando en realidad tendrían que ser 20. Además, te dicen que las clases tendrían que ser de 60 metros cuadrados. Entonces, si seguimos la norma, todos los salones tendrían que ser igual de grandes que el comedor. ¿Vos creés que acá en este salón entran 30?

El comedor, por ejemplo. Te dicen que es educativo para enseñarle a los niños, pero la verdad es que a nosotras no nos enseñan nada de educar mientras comen. Yo estoy a favor de todos los planes de equidad, pero así no. Acá hay muchísimos padres no trabajan y dejan a sus hijos acá ocho horas. Yo por ejemplo, no puedo mandar a mi hijo acá y como necesito que esté en la escuela ocho horas lo mando a un privado.

¿Por qué no puede venir acá?

Porque yo elijo no mandarlo, estos niños son muy complicados. Una vez, traje a mi hijo de ocho años porque estaba enfermo y no tenía dónde dejarlo. Mientras yo trabajaba, él se puso a leer abajo de la sombra de un árbol. Al rato, los niños de cinco le empezaron a gritar 'gordo' y cosas horribles. No sabés cómo volvió a casa ese día. Estuvo encerrado horas en el baño llorando. Acá ni siquiera es lo peor.

¿Qué sería peor?

Yo antes trabajaba en un jardín que no queda muy lejos de acá, pero es más metido hacia el norte y los chiquitos de cinco me enseñaban a cocinar cocaína. No te miento. Veían a sus papás con eso y bueno repetían. Después esos chiquilines crecían y en sexto año de escuela las niñas te venían a saludar embarazadas. Entonces, así es muy difícil trabajar.

4.1.15 Analía Rodríguez

Madre del jardín N° 244 (sur)

Entrevista realizada el 29 de junio de 2018

Me comentabas que a ella no le gusta la escuela, ¿cómo es ella en la casa?

Siempre fue muy independiente desde chiquita, capaz que porque yo soy muy dependiente y me gustaba guiarla un poco a eso desde chiquita. Desde chiquita ella comía sola, yo soy muy pegada y muy mimosa, pero igual me gusta que sea independiente.

Nunca le mentí, por ejemplo. Eso de decirle ahora vengo y vuelvo en cinco horas, no. Cuando me voy a trabajar le digo si voy a demorar, lo mismo cuando voy al super. Ella siempre supo todo entonces es segura y es independiente. Eso de comer sola, hacerse sus cosas, me parece importante desde chiquita.

Se relaciona bien y tiene amigas, pero no es de esas que tiene 400.000 amigos, ella tiene algunos con los que le gusta jugar más. Pero la escuela no le gusta, va contenta, no hace mucho pamento, pero hay días que se me recuesta y no se quiere despegar, pero después se queda y pasa bárbaro.

Es un poco tímida, pero yo sé que después se queda lo más bien. Viene contenta, hacemos las cosas como los deberes en familia

“A mi me gusta estar en casita con mis juguetes mamá”, te dice ella. Pero no hay día que no me pida para invitar una amiga. Entonces bueno a veces sí, a veces no y por suerte tenemos amigas cerca. Como va al jardín ahora tiene amigas acá al lado, dos cuadras para acá y dos para allá. La que viene casi siempre vive acá pegado y va al jardín con ella. Invitar amigas le encanta, ir al jardín no tanto.

¿Es la primera vez que va al jardín?

Desde los tres años va a este y desde los dos a otro. A los dos años yo no la llevaba porque era más pegada, pero la llevaba la señora que la cuida. En tres años ya la llevaba y la iba a buscar. Va de lo más contenta, pero cuando llega a la puerta se da vuelta y me abraza y me dice, ‘no quiero que te vayas mamá, quedate un ratito’. En tres años me quedaba casi todos los días un rato, era como otra maestra.

¿Te dejaban entrar?

Sí, a veces me quedaba quince minutos y otras veces cuarenta. Ahora todos me conocen. No me dicen Analía, pero me ven y me saludan como la mamá de Belén.

¿Había más padres en la clase?

La mayoría los dejaban y se iban. La mayoría de los niños no son así de pegote. Pero Belén no era que se quedara llorando, hasta mitad de año no se quería quedar entonces la maestra me decía que me quede un rato.

Entonces bueno, yo me quedaba. En la clase de tres años me conocían todos los niños y en cuatro no tuve eso, ya tampoco se lo fomenté. Le dije que ahora son todos grandes.

¿Qué consideraron cuando eligieron el jardín?

Unos primos de ella iban a la Escuela Experimental de Malvín y también al jardín, sabía que era bueno y a mí una cosa que me gustaba es que está muy cerca de mi casa y yo no quería tener complicaciones con el tema de ir a buscar y todo eso porque yo trabajo y muchas veces la tiene que ir a buscar la señora que la cuida y así me resulta práctico.

Otra cosa, que me gustó del jardín es el horario. Nosotros podíamos elegir también un jardín privado, pero no hay de cuatro horas. Con este horario, ella puede hacer actividades fuera del jardín. El tema es que, en uno de horario completo, tenés que adaptarte o sumarte a las actividades que proponga la institución y a mí me gusta que pueda ir a la piscina o al ballet, o a ir a clases de música y si ella va a clase de 8:00 de la mañana a cuatro de la tarde, no la puedo llevar a las 18:00 a hacer otra cosa porque está cansada.

Por ese lado, me gusta mucho que sea un horario corto y bueno como tenía ya las buenas referencias, está cerca y lo conocí el jardín y me gustó, la dejamos ahí y pienso que el año que viene va a seguir allí y en la escuela veremos.

¿Estás conforme con el jardín público?

Con este lugar en particular sí, pero no sé si la mandarían a otro lugar, ni siquiera sé si la voy a mandar a la escuela experimental.

¿Por qué?

Porque cuando empiece Primaria a mí me gustaría que tenga idiomas y de repente alguna actividad en deportes que la escuela no tiene. Seguramente cuando vaya a la escuela vaya a un privado, pero me cuesta mucho la decisión por el tema horario.

Me gusta que vaya a aprender, pero también me gusta que tenga el día para poder jugar en casa y hacer algo fuera de lo que a ella más le gusta. El ballet me lo pidió ella, ir al club a la natación me lo pidió ella; nos gustaría a nosotros buscarle un lugar donde aprender música que tenga alguna referencia por ahí para saber si le gusta desarrollar esa parte artística y tienen que tener el tiempo para eso.

En casi todos los colegios hay música y deportes, pero no es lo que ellos eligen, es lo que hay. Si se puede elegir, prefiero un lugar con menos horas académicas y más horas para desarrollarse en algo de arte y en algo de deporte y me parece que ahí queda bien completo el espectro de cosas que le puedo ofrecer a mi hija.

Me gusta verla desarrollarse en algo que a ella le gusta. Me está comunicando lo que le gusta y que yo la pueda ayudar, para mí es genial que desde chiquita haga algo en lo que se siente feliz.

Ha ido a lo de amigas también y va muy contenta. De un año para otro fue un cambio tremendo. A los tres no pedía jugar con amigas, ya al final empezó a tener un vínculo más cercano con la vecinita. Los cuatro años fueron un cambio muy grande en la socialización.

¿Cómo influyó el jardín en ese cambio?

Bueno que todas las amigas sean del barrio, que estén cerca. Belén tiene varias amiguitas cerca. A veces de tarde se invitan a los cumpleaños. Viene contenta con la sorpresita.

Socialmente por su puesto, es fundamental que tenga un espacio y yo creo que a los chiquilines les hace bien socializar con otros niños de su edad. También, además de estar con los mayores que estamos en la casa, están con otros mayores que son las maestras.

En lo que es escritura no es que ella tenga una inquietud tremenda en lo que es escribir, pero en las últimas semanas lo vi incrementado un montón. Se ve que están trabajando más con eso y ella ha empezado a preguntarme cómo se escribe mi nombre. En los cuadernos vamos viendo la evolución de los dibujos, de la escritura.

El otro día le dije algo de la sangre y le conté que va por todo el cuerpo. Entonces le pregunté quién la mandaba y ella me respondió: 'El corazón'. Entonces, yo digo wow, con cuatro años sabe eso. La maestra está haciendo un buen trabajo. Llevaron libros a la escuela para hablar el tema y está interesada, le gusta, se ve que lo abordan de una manera muy linda porque ella aprende y se interesa.

(Se despierta Belén. la madre la aúpa, la niña quiere una leche caliente y ver tele. Cuenta que en vacaciones de julio se van a Salto y a Punta del Este.)

¿Cómo manejan las faltas?

Cuando ella está resfriada o tiene tos, evito mandarla para que no se sienta mal ahí y para que no contagie, aunque no tenga fiebre, porque yo no tengo la necesidad de que vaya sintiéndose más o menos, porque yo trabajo desde casa y se puede quedar acá. Sé que hay situaciones diferentes y si el nene está con resfrío y no tiene fiebre lo tienen que mandar igual. A mí eso no me pasa.

Yo veo que los niños no faltan mucho, siempre cuando está más frío se enferman más. Además, si faltan se pierden el hilo de las cosas. Hay una planificación y ellos tienen un orden. Entonces si un día va y otro no, se pierden el hilo. Por eso siempre que pueda que vaya.

(Me retiro de la casa y seguimos conversando)


Ella fue muy buscada, ¿sabés? Yo me había divorciado de grande y me daba miedo no tener hijos, pero por suerte encontré a Gonzalo que nos llevamos muy bien y pudimos formar una familia. Yo iba a tener hijos sea como sea y cuando me casé con Gonzalo de una tuve tres porque él ya tenía dos y ellos viven acá con nosotros.

4.2 Datos cuantitativos

Datos del barrio

Se realizó una solicitud especial al Instituto Nacional de Estadística de la población de las zonas de donde vienen los estudiantes de cada jardín.

Datos del barrio Malvín:

 **Difusion** <DIFUSION@ine.gub.uy> 6 jun.
para mí ▾
Malvín
Federica, te los envios por separado, para asegurarme de que lleguen
Saludos
Carla
Difusion
Sección Atención a Usuarios
Departamento Difusión y Comunicación
(598) 2902 7303 – Int.: 7727 - 7726 - 7725
Instituto Nacional de Estadística
Torre Ejecutiva Anexo - 4to Piso
Liniers 1280 entre San José y Soriano
Montevideo - Uruguay
difusion@ine.gub.uy
De: federica hanania [mailto:fedehanania@gmail.com]
Enviado el: lunes, 04 de junio de 2018 06:01 p.m.

3 archivos adjuntos

Población de Malvín, según máximo nivel educativo alcanzado

Total	27,043
Preescolar	603
Primaria	3,640
Primaria	58
Ciclo	2,800
Bachillerato	5,805
Enseñanza	1,678
Magisterio o	1,033
Terciario no	1,197
Universidad	8,921
Posgrado	894
Terciario sin	5
Nunca	78
No relevado	331

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE). Censos 2011

Nota: Áreas aproximadas a barrios

Hogares según NBI elementos del confort, área solicitada

Total	11,414
Sin NBI	10,617
Con NBI	662
No relevado	124
No corresponde (Vivienda colectiva)	No corresponde (Vivienda

Hogares según NBI educación ,área solicitada

Total	11,414
Sin NBI	11,206
Con NBI	73
No relevado	124
No corresponde (Vivienda colectiva)	11

Hogares según NBI materialidad ,área solicitada

Total	11414
Sin NBI	11278
Con NBI	1
No relevado	124
No corresponde (Vivienda colectiva)	11

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE). Censos 2011

Nota: Áreas aproximadas a barrios

Datos del barrio “Las Cabañitas”:

Difusion <DIFUSION@ine.gub.uy>

para mí ▾

La cabañita

Difusion

Sección Atención a Usuarios
Departamento Difusión y Comunicación
(598) 2902 7303 – Int.: 7727 - 7726 - 7725

Instituto Nacional de Estadística

Torre Ejecutiva Anexo - 4to Piso
Liniers 1280 entre San José y Soriano
Montevideo - Uruguay
difusion@ine.gub.uy

De: federica hanania [mailto:fedehanania@gmail.com]

Enviado el: lunes, 04 de junio de 2018 06:01 p.m.

4 archivos adjuntos



Hogar según NBI elementos del confort, área solicitada

Total	51
Sin NBI	10
Con NBI	39
No relevado	2
Total	51

Hogar según NBI educación ,área solicitada

Total	51
Sin NBI	40
Con NBI	9
No relevado	2
Total	51

Hogar según NBI materialidad ,área solicitada

Total	51
Sin NBI	41
Con NBI	8
No relevado	2
Total	51

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE). Censos 2011

Población del área solicitada, según máximo nivel educativo alcanzado

Total	188
Preescolar	21
Primaria común	92
Primaria especial	2
Ciclo Básico	44
Bachillerato	12
Enseñanza Técnica/Formación Profesional UTU	3
Nunca asistió	7

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE). Censos 2011

Datos del barrio “Las Cabañitas” según nivel de ocupación:

	Total	Menor de 12 años	Ocupados	Desocupados buscan trabajo por primera	Desocupados propios	Inactivos, jup	Inactivos, otr	No relevado
Total	223	87	77	2	9	8	33	7
0	7	7 -	-	-	-	-	-	-
1	11	11 -	-	-	-	-	-	-
2	10	10 -	-	-	-	-	-	-
3	7	7 -	-	-	-	-	-	-
4	10	10 -	-	-	-	-	-	-
5	11	11 -	-	-	-	-	-	-
6	7	7 -	-	-	-	-	-	-
7	5	5 -	-	-	-	-	-	-
8	6	6 -	-	-	-	-	-	-
9	4	4 -	-	-	-	-	-	-
10	6	6 -	-	-	-	-	-	-
11	3	3 -	-	-	-	-	-	-
12	4 -	-	-	-	-	-	4 -	-
13	4 -	-	-	-	-	-	3	1
14	4 -	-	-	-	-	-	4 -	-
15	2 -	-	2 -	-	-	-	-	-
16	3 -	-	-	1 -	-	-	1	1
17	6 -	-	-	1 -	-	1	4 -	-
18	4 -	-	3 -	-	-	-	1 -	-
19	7 -	-	5 -	-	1 -	-	-	1
20	4 -	-	3 -	-	-	-	1 -	-
21	4 -	-	3 -	-	-	1 -	-	-
22	3 -	-	1 -	-	-	-	2 -	-
23	5 -	-	2 -	-	-	-	3 -	-
24	4 -	-	2 -	-	1 -	-	1 -	-
25	6 -	-	5 -	-	-	1 -	-	-
26	4 -	-	4 -	-	-	-	-	-
27	5 -	-	5 -	-	-	-	-	-
28	7 -	-	5 -	-	2 -	-	-	-
29	4 -	-	3 -	-	1 -	-	-	-
30	2 -	-	-	-	1 -	-	1 -	-
31	1 -	-	1 -	-	-	-	-	-
32	3 -	-	3 -	-	-	-	-	-
33	3 -	-	3 -	-	-	-	-	-
34	1 -	-	-	-	-	-	1 -	-
35	3 -	-	2 -	-	-	-	1 -	-
36	5 -	-	3 -	-	2 -	-	-	-
37	3 -	-	2 -	-	-	1 -	-	-
39	1 -	-	1 -	-	-	-	-	-
40	2 -	-	-	-	-	-	1	-
41	2 -	-	1 -	-	1 -	-	-	-
42	1 -	-	1 -	-	-	-	-	-
44	3 -	-	2 -	-	-	-	1 -	-
45	1 -	-	1 -	-	-	-	-	-
46	2 -	-	2 -	-	-	-	-	-
47	1 -	-	1 -	-	-	-	-	-
48	1 -	-	1 -	-	-	-	-	-
49	3 -	-	3 -	-	-	-	-	-
51	2 -	-	2 -	-	-	-	-	-
52	3 -	-	1 -	-	-	-	2 -	-
53	2 -	-	2 -	-	-	-	-	-
54	1 -	-	-	-	-	1 -	-	-

54	1 -	-	-	-	-	1 -	-	
55	2 -		1 -	-	-	-	1	
58	1 -	-	-	-	-	-	1	
60	1 -		1 -	-	-	-	-	
64	1 -	-	-	-	-	1 -	-	
65	1 -	-	-	-	-	-	1	
66	1 -	-	-	-	-	-	1 -	
68	1 -	-	-	-	-	1 -	-	
69	1 -	-	-	-	-	-	1 -	
74	1 -	-	-	-	-	1 -	-	

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE), Censos 2011

Datos cuantitativos de maestros egresados en magisterio facilitados por el Consejo de Formación en Educación:

SERIE HISTORICA - EGRESOS FORMACIÓN DOCENTE

Egresados de los programas de formación docente (2000-2016)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Total egresados	2,074	2,313	2,022	2,017	2,174	2,208	2,091	1,788	1,423	1,208	1,240	1,292	1,531	1,402	1,349	1,582	1,633
Magisterio	1437	1560	1141	1141	1282	1414	1344	1107	856	709	683	699	779	712	722	712	765
Profesorado	602	681	774	772	756	743	708	675	567	499	557	590	747	682	626	668	693
Técnica	35	72	107	104	136	51	39	6	0	0	0	3	5	8	1	10	23
Educador Social																	6
Asistente Técnico en Primera Infancia																144	106
Certificación en Lenguas Extranjeras																48	40

Fuente: División estudiantil del CFE. Los egresos de cada cohorte corresponden al periodo comprendido entre el 1 de agosto de un año determinado y el 31 de julio del siguiente año.

Datos cuantitativos de la matrícula en carreras de formación docente facilitados por el Consejo de Formación en Educación:

SERIE HISTÓRICA - MATRÍCULA FORMACIÓN DOCENTE

Matrícula de formación docente pública según opción de estudios (1995-2017)*

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Total	22,157	20,391	20,188	20,517	21,907	24,067	24,729	19,666	24,369	24,150	26,928
Magisterio (a)	7,727	7,053	6,081	6,173	6,631	7,137	6,855	5,084	6,451	7,579	8,909
Profesorado	14,430	13,281	13,977	14,210	14,350	15,567	15,247	12,302	14,322	13,726	15,564
Técnica (b)	67	57	130	134	209	294	552	541	715	782	978
Educador Social				202	717	1069	1563	1090	1587	1,516	1,475
ATPI (c)							512	524	1103	534	
Certificación Lenguas Extran.						s/d	s/d	125	191	13	2

Fuente: Información y Estadística genera, a partir de 2017, los datos surgen del Sistema de Gestión Estudiantil. En 2018, corresponden al 31 de mayo y comprenden a los estudiantes del Plan 2008 o posteriores.

(*) Matrícula es el número de personas inscriptas para cursar, en cualquiera de los años seleccionados, al menos una materia de las carreras de la oferta educativa de CFE.

(a) En Magisterio se engloban las carreras de Maestro de Educación Primaria y Maestro de Primera Infancia (MPI), especialidad que se ofrece a partir de 2017.

(b) En Técnica se incluyen los estudiantes inscriptos en las carreras técnicas y/o en la tecnicatura.

(c) En 2018, los estudiantes deben inscribirse en Maestro de Primera Infancia (MPI). Los estudiantes de planes anteriores a 2017 se incluyen en

Cantidad de maestros que recibieron un curso de especialización en educación inicial



Luis Garibaldi <maestroluisgaribaldi@gma 5 mar. 2018 23:28



para yo ▾

Federica,

1. El curso de perfeccionamiento en educación inicial para maestros de educación primaria se inició en 2015 (agosto). Llevamos ya dos cohortes y vamos por la tercera, aproximadamente 200 maestros certificados.

2. El Plan de maestros 2005 fue aprobado por el CODICEN de la época y hubo una consultoría que fue dirigida por Edith Moraes. La decisión de unificar la titulación fue para favorecer el acceso a los cargos y porque predominó la posición que la titulación en educación inicial debía ser una postitulación, en lugar de una titulación de grado.

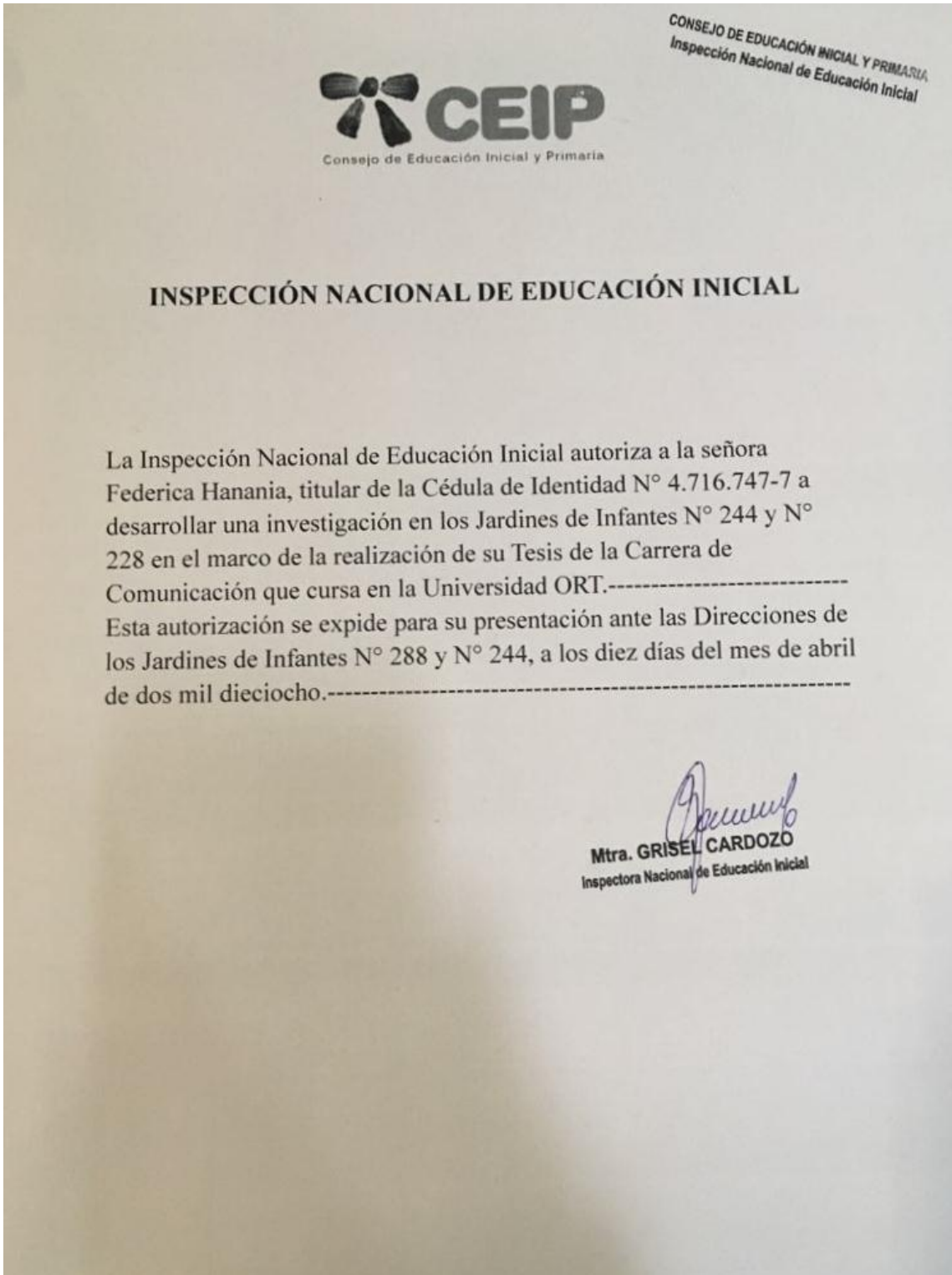
Saludos,

Luis Garibaldi

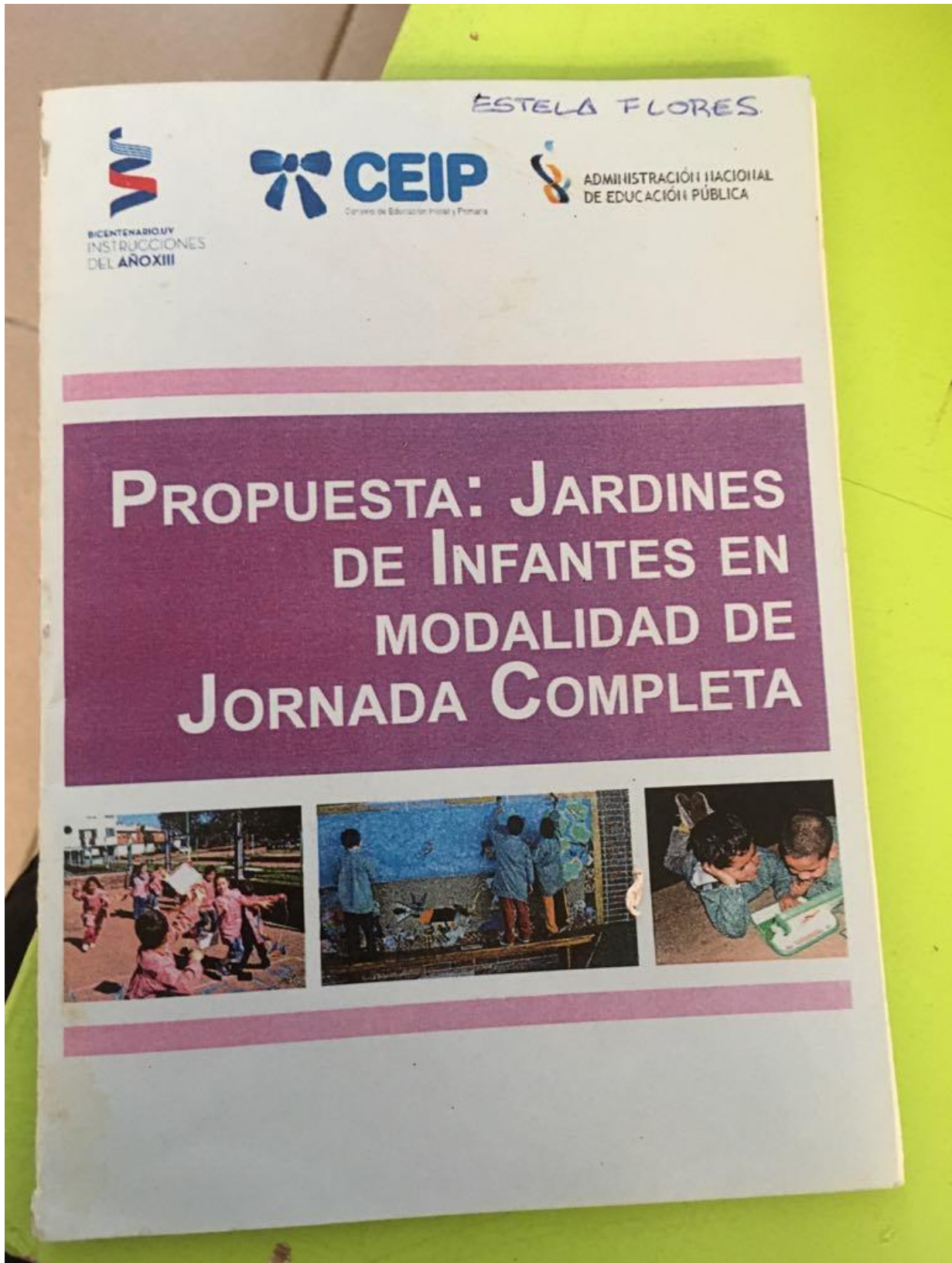


4.3. Documentos

Habilitación de Primaria para ingresar a los jardines:



Manual de jardines de jornada completa facilitado por la maestra Estela Flores:



PRÓLOGO

A MODO DE PRESENTACIÓN

El prólogo de esta publicación es como el principio con el que comienza la misma, que se continuará en la lectura del desarrollo posterior, al decir del Dr. José Gimeno Sacristán, en su libro *De las políticas Educativas a las prácticas Pedagógicas*.

El sentido de la "Propuesta de Jardines de Infantes en Modalidad de Jornada Completa", lo cierra el lector cuando lo interpreta desde su personal circunstancia con la responsabilidad ética al haber optado por un Jardín de esta modalidad.

La lectura del prólogo tiene como objetivo incentivar a los docentes a situarse en la misma donde seguramente visualizará la meta que no es otra que culturizar a los ciudadanos y ciudadanas para que lo sean en una sociedad más culta, libre justa y creadora .

Esta propuesta nace de la inquietud del C.E.I.P. presentada a la Inspección Nacional, quien hace eco de la misma para darle la identidad al Área de Educación Inicial tan reclamada y sentida por los docentes que tienen a su cargo Centros Educativos con modalidad de Jornada Completa.

En el Acta N° 45, Resolución N° 2, con fecha 1 de agosto de 2013, el CEIP aprueba el documento de Orientación Técnica de Jardines de Infantes de Jornada Completa, y resuelve por Circular N° 79, la Publicación del mismo.

La sociedad actual, con sus transformaciones, sobre todo en el campo laboral, fundamentalmente con la necesidad del trabajo de la mujer, hace muy breve el tiempo que los padres tienen para atender

a sus hijos, desde su más temprana edad. Es una necesidad sentida, del Sistema Educativo atender esa demanda de "tiempo pedagógico" con propuestas de calidad, para sus progenitores, niños y niñas dado que ellos, serán el futuro de nuestra sociedad.

Otro aspecto importante en las aspiraciones del C.E.I.P. es el contexto socio-cultural más vulnerable, preocupación permanente de los últimos tiempos donde la cantidad y calidad de horas cobra sentido en esta publicación.

Después de la familia o referentes de nuestros niños, el Jardín de Infantes de Jornada Completa, se convierte en el primer escenario de construcción de intersubjetividad y de autoestima, intervención, autonomía y protección.

La infancia es un espacio diferenciado con derechos propios más allá de sus circunstancias de vida, y alta vulnerabilidad que posee el mayor potencial para los aprendizajes.

Tiempo, Espacio, Formato y familias se vinculan para conformar un entramado social, que enseña y habilita al aprendizaje, pero por sobre todo, se juega a construir ciudadanía y ejercicios de derechos así como vínculos de confianza en un mundo tan complejo. Es aquí donde se juega la responsabilidad de las familias en enviar **A TODOS LOS NIÑOS TODOS LOS DÍAS** al Jardín, para que la asiduidad sea un factor determinante en el aprendizaje continuo y no intermitente. Esta es una preocupación constante del C.E.I.P. que se espera mejorar aún más en la presente propuesta.

Un Jardín de Infantes, tiene su identidad propia, porque el nivel etéreo con el que trabaja, hace la diferencia y es en la Jornada Completa donde los docentes tienen más tiempo para realizar una propuesta de calidad, debiendo comprometerse en abordar como un contenido más la asiduidad.

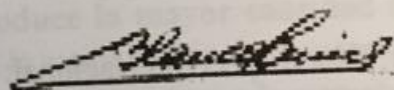
El docente de Educación Inicial en muchos de nuestros niños, es el único adulto que le transmite confianza y seguridad, es quien desde los tres años, va conociendo su cotidianidad, sus reacciones, sus ansiedades, sus miedos, sus silencios, sus alegrías, el relacionamiento con sus pares, sus lenguajes expresivos verbales y

no verbales condición *sine qua non* para poder comprenderlo, entenderlo, escucharlo y a partir de ahí, enseñarle a creer en el mismo y en sus potencialidades, a sentirse competente ante las adversidades.

La educación de la primera infancia posee características propias en cuanto a sus propósitos, contenidos y estrategias metodológicas, las cuales se enmarcan dentro del concepto de educación integral e inclusiva, que adquiere sentido aún más en esta propuesta, al tener la responsabilidad de gestionar la labor en una Jornada Completa.

Esta co-responsabilidad del colectivo docente permitirá alcanzar uno de los objetivos del CEIP para el quinquenio 2010-2014, ***“Aumentar y asegurar el tiempo pedagógico extendido, como condición necesaria para garantizar el derecho a la educación”*** conceptualizando el tiempo pedagógico como ***“la optimización del tiempo que los niños permanezcan en la escuela para acceder universalmente a los saberes y democratizar el conocimiento”***

En esta línea trabajó la Comisión integrada por Inspección Nacional de Educación Inicial, la Inspectora encargada de despacho, las Coordinadoras de Tiempo Completo y Extendido, la Dirección General del Organismo, la Federación Uruguaya de Magisterio, la Asamblea Técnico Docente, y Maestras Directoras con experiencia en el Área.



*Inspectora Nacional de Educación Inicial
Maestra Blanca Lima.*

4.4. Mapa interactivo

Mapa interactivo para ubicar a los jardines y sus respectivos barrios:

En línea: <https://www.google.com/maps/d/u/0/edit?hl=es-419&hl=es-419&mid=1--mhhMIUcZO7yF-SvVCgTpwd5vhIXT-N&ll=-34.86088512920414%2C-56.10858593214641&z=15>

