



REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
Ministerio de Educación y Cultura
Dirección de Educación

PRIMER CENSO NACIONAL 2007 de Centros de Educación en la Primera Infancia

INFORME DE RESULTADOS
Marzo, 2008



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

UNESCO Cluster MERCOSUR

Sector Educación



Área de Investigación y Estadística - Área de Educación en la Primera Infancia
Dirección de Educación - Ministerio de Educación y Cultura



REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
Ministerio de Educación y Cultura
Dirección de Educación

CENSO NACIONAL 2007

de Centros de Educación en la Primera Infancia

Abril, 2008
Montevideo
URUGUAY



Dr. Tabaré Vázquez
Presidente de la República

Ing. María Simon
Ministra de Educación y Cultura

Dr. Felipe Michelini
Subsecretario de Educación y Cultura

Dr. Jaime Ruben Sapolinski
Encargado de Dirección General de Secretaría
del Ministerio de Educación y Cultura

Mtro. Luis Garibaldi
Director de Educación

Autoridades de UNESCO:

Sr. Jorge Grandi

Director de la Oficina Regional Montevideo de Ciencia para América Latina y el Caribe
Representación de la UNESCO para MERCOSUR

Sra. María Paz Echeverriarza
Sector de Educación

Autoridades de UNICEF:

Sr. Tom Bergmann-Harris
Representante de UNICEF en Uruguay

Sr. Alejandro Retamoso
Responsable de Educación de Unicef en Uruguay

Esta publicación ha sido elaborada por los integrantes del Área de Investigación y Estadística y Área de Ecuación en la Primera Infancia de la Dirección de Educación del Ministerio de Ecuación y Cultura.

Redactores:

Mtra. Pilar Petingi (Coordinadora Área de Educación en la Primera Infancia)
Mag. Diego Hernández (Coordinador Área de Investigación y Estadística)

Procesamiento de la información: María Eugenia Sotelo

Relevamiento en el Campo: Centro de Informaciones y Estudios del Uruguay (CIESU)

Han colaborado en la presente edición: Nelson García (Diseño de tapa)

Marzo, 2008

ISBN: 978-9974-36-118-8

Catalogación en la publicación:

Departamento de Documentación Pedagógica

372.218 Censo Nacional 2007 de Centros de Educación en la Primera Infancia:

CENSO Informe de resultados / Petingi, Pilar, Hernández, Diego. --
Montevideo: MEC, 2008.

106 p. -- tpls. -- ISBN: 978-9974-36-118-8

1. EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA 2. CENSO 3.
DATOS DEL CENSO 4. URUGUAY 5. ESCUELAS DE
PÁRVULOS

I. Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de
Educación

II. Título

Primer Censo Nacional 2007 de Centros de Educación en la Primera Infancia Informe de Resultados

Presentación

El informe que se presenta recoge los principales resultados del Primer Censo Nacional de Centros de Educación Infantil Privados del Uruguay. Este estudio se ha podido realizar gracias al apoyo de dos agencias intergubernamentales pertenecientes al sistema de las Naciones Unidas como son la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). El antecedente nacional más cercano es el Censo de Centros de Educación Inicial de Montevideo organizado por una Mesa de Trabajo en que participaron varias instituciones en el año 1992 y cuyos resultados fueron publicados por UNICEF en 1994¹. Por lo tanto este informe y el Censo realizado constituyen un hito en la producción de conocimiento en esta temática.

La importancia de la educación en la primera infancia es reconocida actualmente por toda la literatura en educación y por los organismos internacionales entendidos en la materia. La evolución de las ciencias, especialmente las neurociencias, demuestra que la formación de la personalidad está fuertemente vinculada a la educación en los primeros años de vida, especialmente en el tramo que va desde el nacimiento hasta los 36 meses. Sin embargo, la educación en esta etapa no ha sido atendida suficientemente en nuestro país. Incorporarla a la consideración de la educación, en su sentido amplio, es el primer objetivo de este estudio. Para un Ministerio que se ha propuesto impulsar a todos los actores de la educación con el objetivo de lograr una educación para todos a lo largo de toda la vida, en todo el territorio nacional, es imprescindible revalorizar la educación de niños y niñas desde el propio nacimiento.

Por este motivo la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura, luego de realizar un proceso de amplia participación, elaboró y publicó en diciembre de 2006 el primer *Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses* del país y durante el año 2007 trabajó en su implementación junto a un centenar de Centros de Educación Infantil Privados, tarea que se continúa realizando.

También en 2007, con el apoyo de las agencias mencionadas se realizó el Censo de Centros de Educación Infantil Privados, ya que la ausencia de información confiable y consistente se transformaba en un obstáculo para la definición de políticas públicas para la Educación en la Primera Infancia.

El Censo se realizó gracias a un Convenio con el Centro de Investigación y Estudios del Uruguay (CIESU) que con profesionalismo realizó el trabajo de campo y aportó las bases de datos. El estudio de la base de datos, realizada por técnicos de las áreas de Investigación y Estadísticas y de Educación en la Primera Infancia de la Dirección de Educación, ha sido un aporte para la definición del mapa educativo en esta edad. Sus resultados primarios ya han sido utilizados para adoptar definiciones a los equipos técnicos que colaboraron con el Consejo Nacional Coordinador de Políticas Sociales al elaborar el Plan de Equidad, al Programa Agenda Metropolitana para definir aspectos de

¹ Mesa de Trabajo; ANEP/CEP, ANEP/CODICEN, CT/OPP/BID, FIPEI, INAME, IMM, JDA, MEC, UNAP La Educación Inicial desde los Protagonistas, UNICEF, Montevideo, 1994.

coordinación entre las Intendencias y a alguna de ellas, como la Comuna Canaria, para definir acciones en dirección a la atención a la primera infancia.

Acercarse al conocimiento de la realidad, permite a la Dirección de Educación atender adecuadamente un universo que el Censo muestra cambiante y extremadamente vulnerable a las condiciones económicas y sociales que atraviesa el país. Hemos realizado el estudio reconociendo los ámbitos y especificidades de otros programas nacionales como el Plan CAIF (Centros de Atención a la Infancia y la Familia) que contribuyó con la información acerca de los Centros que atienden y del Consejo de Educación Primaria (CEP) que aportó información acerca de los centros que, incorporados a colegios o escuelas, constituyen el campo de supervisión de ese organismo. El Censo comprueba que esta etapa de la vida está atendida educativamente por las instituciones oficiales mencionadas. Para abordar adecuadamente la temática y encontrar soluciones que favorezcan sobre todo a niñas y niños, estas instituciones deben trabajar en forma coordinada y en relación con la sociedad civil, los educadores y los propios centros.

La actualización y mantenimiento del Registro de Guarderías, establecido en la Ley 16.802 es otro producto relevante de este Censo. A partir del mismo, la Dirección de Educación ha acelerado los procesos de supervisión, reforzando el equipo de especialistas, con el objetivo de cubrir el universo conocido en 2007, y lograr que los centros se adapten a las condiciones establecidas en la ley y muy especialmente a los Derechos de niños y niñas reconocidos en el Código de la Niñez y la Adolescencia.

El Informe que presentamos aborda dimensiones cualitativas, además de las cuantitativas que permitieron elaborar el Registro y determinar la ubicación de 517 centros, 130 desconocidos a la hora de realizarse. Estas dimensiones cualitativas nos permiten acercarnos al análisis de quiénes concurren a estos centros, qué concepción de infancia subyace, qué concepción de educación y cuidado existe explícita o implícitamente y en qué condiciones se educa en los centros de educación infantil privados.

Como todo estudio de esta naturaleza pretende promover la reflexión y el debate. No hay interpretaciones únicas ni definitivas. Seguramente, además, sea necesario realizar otros abordajes y otras consideraciones.

Para todo ello presentamos este estudio, pero sobre todo, enfatizamos en que procuramos colaborar en reforzar la idea del papel clave que tiene la consideración de la primera infancia y su educación, para lograr un país más justo y solidario.

Luis Garibaldi
Director de Educación

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO 1: LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA	16
1.1 Definiciones conceptuales de la educación en la Primera Infancia	16
1.1.1 ¿Qué es la educación en la Primera Infancia?	16
1.1.2 La educación en la Primera Infancia y el cumplimiento de los derechos de niños y adultos	17
1.1.3 El énfasis en la educación de la Primera Infancia a nivel mundial.....	18
1.1.4 El estado de situación en Uruguay (aspectos conceptuales, legales e institucionales)	20
1.2 Universos de atención educativa a niños de 0 a 5 años en Uruguay.....	22
CAPÍTULO 2: SITUACIÓN DE LOS CEI PRIVADOS (UNIVERSO DEL CENSO)	26
2.1 Resultados del relevamiento en relación al registro preexistente	26
2.3 Caracterización de los centros	33
2.4 El contexto sociocultural de los CEI.....	37
2.4.1 El nivel educativo de las madres	38
2.4.2 El nivel socioeconómico de los hogares.....	41
2.4.3 Medida de contextualización sociocultural	42
2.5 Los recursos de los Centros	46
2.5.1 Capital humano.....	46
2.5.2 Los responsables pedagógicos	46
2.5.3 Educadores.....	57
2.5.4 Capital físico.....	69
2.5.5 La oferta de los centros.....	74
CAPÍTULO 3: LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LOS CEI PRIVADOS	76
3.1 Aspectos conceptuales pedagógicos:	76
3.2 La concepción de niño y de educación en esta etapa.....	77
3.3 Prácticas pedagógicas	84
3.4 Adecuación del equipamiento didáctico	87
PRINCIPALES HALLAZGOS	92
A MODO DE CONCLUSIÓN	95
ANEXO I: RESEÑA METODOLÓGICA Y FORMULARIO DE RELEVAMIENTO	96
ANEXO II: CÁLCULO DE OMISIÓN	101

TABLA DE CUADROS

Cuadro 2.1: Situación de los centros del registro depurado en relación al relevamiento. Año 2007.....	27
Cuadro 2.2: Situación de los centros del universo censo respecto al registro 28	28
depurado por departamento. Año 2007.....	28
2.2 Cantidad de niños atendidos en los CEI	29
Cuadro 2.3: Cantidad de niños en los centros relevados por edad según departamento. Año 2007.....	30
Cuadro 2.4: Cantidad de niños que asisten 4 o más horas diarias por tramo de edad. Año 2007.	32
Cuadro 2.5: Centros por razón social y naturaleza jurídica. Año 2007.....	34
Cuadro 2.6: Centros por fuente de financiamiento. Año 2007.....	34
Cuadro 2.7: Tamaño de los centros de educación infantil por grandes regiones. Año 2007.	35
Cuadro 2.8: Promedio de porcentajes estimados de madres en cada una de las categorías de nivel educativo y distribución de las madres por nivel educativo.....	39
Cuadro 2.9: Centros por quintil de saldo educativo	41
Cuadro 2.10: Centros y niños según nivel socioeconómico de las familias.....	42
percibido por sus directores.....	42
Cuadro 2.11: Centros por percepción de nivel socioeconómico según saldo de nivel educativo.....	43
Cuadro 2.12: Matrícula por percepción de nivel socioeconómico según saldo de nivel educativo	44
Cuadro 2.13: Rasgos seleccionados de los centros por composición sociocultural	45
Cuadro 2.14: Cantidad de funcionarios y educadores que trabajan en los CEI por departamento	47
Cuadro 2.15: Formación del responsable pedagógico por composición sociocultural del centro. Año 2007.....	53
Cuadro 2.16: Centros relevados por formación de los educadores que trabajan en ellos según proporción en esa situación. Año 2007.....	61
Cuadro 2.17 Centros por antigüedad de los educadores (centros con más de 5 años de funcionamiento). Año 2007.....	63
Cuadro 2.18: Disponibilidad de recursos físicos por composición sociocultural del centro (%). Año 2007.....	70
Cuadro 3.1: Definiciones de la función del centro. Año 2007.....	82
Cuadro 3.2: Lista de combinaciones posibles de términos que definen rol del centro. Año 2007.....	83
Cuadro 3.3: Criterios de separación de los niños según actividad del centro (higiene, descanso y alimentación). Año 2007.....	86
Cuadro 3.4: Porcentaje de centros que cuentan con equipamiento didáctico por tipo de equipamiento y edad. Año 2007.....	89
Cuadro 3.5: Porcentaje de centros que cuentan con equipamiento didáctico por tipo de equipamiento y edad (controlando si tienen niños de esa edad en el centro). Año 2007.....	90
Cuadro 3.6 Cuadro síntesis sobre disponibilidad y adecuación del material didáctico para niños y niñas de 0, 1 y 2 años. Año 2007.....	91

TABLA DE GRÁFICOS E IMÁGENES

Gráfico 1.1: Matrícula en educación de niños de 0 a 5 años. Año 2007 – CEP: 2006.....	24
Gráfico 1.2: Matrícula de 0 a 5 años por edad y modalidad de atención. Año 2007 – CEP: 2006.	25
Gráfico 2.1: Porcentaje de matrícula de los CEI por edad según grandes regiones. Año 2007..	31
Gráfico 2.2: Matrícula de los centros de educación infantil por género. Año 2007.....	32
Gráfico 2.3: Centros de Educación Infantil por años de funcionamiento. Año 2007.....	33

Gráfico 2.4: Tamaño de los centros de educación infantil. Año 2007.	35
Gráfico 2.5: Cantidad promedio de niños y funcionarios de los centros por departamento. Año 2007.	36
Gráfico 2.6: Centros por composición sociocultural.	44
Gráfico 2.7: Matrícula de los CEI por composición sociocultural del centro. Año 2007.	45
Gráfico 2.8: Razón entre niños y responsables pedagógicos-educadores por grandes regiones y composición sociocultural. Año 2007.	48
2.5.2 Los responsables pedagógicos.	49
Gráfico 2.9: Porcentaje de responsables pedagógicos que además son propietarios del centro. Año 2007.	50
Gráfico 2.10: Responsables pedagógicos de los CEI por edad en tramos. Año 2007.	51
Gráfico 2.11: Responsables pedagógicos por formación. Año 2007.	52
Gráfico 2.12: Porcentaje de Responsables Pedagógicos con formación Terciaria específica, o en otras disciplinas por composición sociocultural del CEI. Año 2007.	54
Gráfico 2.13: Porcentaje de Responsables Pedagógicos que trabajan en otro lugar por composición sociocultural del CEI. Año 2007.	55
Gráfico 2.14: Responsables pedagógicos por años de antigüedad en el CEI (sólo Centros con más de 5 años de funcionamiento). Año 2007.	56
Gráfico 2.15: Educadores de los CEI por tramos de edad. Año 2007.	57
Gráfico 2.16: Centros por porcentaje de Educadores con menos de 25 años. Año 2007.	58
Gráfico 2.17: Educadores de los CEI según formación. Año 2007.	59
Gráfico 2.18: Porcentaje de Educadores con formación terciaria específica por composición sociocultural del CEI. Año 2007.	60
Gráfico 2.19: Porcentaje de CEI con al menos la mitad o tres cuartas partes de educadores con formación terciaria específica. Año 2007.	61
Gráfico 2.20: Educadores de los CEI según trabajo otro lugar. Año 2007.	62
Gráfico 2.21: Distribución de los profesionales de disciplinas afines de los CEI por especialidad. Año 2007.	64
Gráfico 2.22: Centros por cantidad de profesionales de disciplinas afines con los que cuentan. Año 2007.	65
Gráfico 2.23: Centros por disponibilidad de profesionales de disciplinas afines y composición sociocultural. Año 2007.	65
Gráfico 2.24: Profesionales especiales en los CEI por disciplina. Año 2007.	66
Gráfico 2.25: Centros por cantidad de profesores especiales con los que cuenta. Año 2007.	67
Gráfico 2.26: Centros por disponibilidad de profesores especiales según composición sociocultural. Año 2007.	68
Gráfico 2.27: Centros por disponibilidad de profesionales de otras disciplinas y profesionales especiales. Año 2007.	69
Gráfico 2.28: Centro por tenencia de ítems de equipamiento en tramos. Año 2007.	71
Gráfico 2.29: Centros por tenencia de ítems en tramos según composición sociocultural. Año 2007.	72
Gráfico 2.30: Disponibilidad de baño exclusivo para uso de los niños por composición sociocultural del centro. Año 2007.	73
Gráfico 2.31: Centros por forma de separación con la vivienda particular según composición sociocultural. Año 2007.	74
Gráfico 2.32: Centros por servicios que ofrecen. Año 2007.	75
Gráfico 3.1: Centros de acuerdo a concepción de niño del Director. Año 2007.	79
Gráfico 3.2: Diferencia “tiempo de juego” del “tiempo de trabajo o aprendizaje” de los niños. Año 2007.	81
Gráfico 3.3: Centros por criterio de formación de grupos de niños. Año 2007.	85
Gráfico 3.4: Organización de actividades en rincones. Año 2007.	87
Imagen 2.1 Localización de los centros de educación infantil en Montevideo (Centros que respondieron el Censo). Año 2007.	29

INTRODUCCIÓN

Esta publicación recoge y analiza los principales resultados del Primer Censo Nacional 2007 de Centros de Educación Infantil Privados. Las razones para la implementación de esta actividad se fundamentan en la relevancia que reviste para cualquier sistema educativo, y sociedad en su conjunto, el nivel inicial de educación. El lugar prioritario que se le asigna a este nivel educativo implica, entre otras cosas, contar con información completa y fidedigna de su estado de situación que permita realizar diagnósticos precisos y tomar decisiones de política educativa bien informadas. En este entendido, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) resolvió organizar un Censo de Centros de Educación Infantil Privados. Para ello, contó con la colaboración del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Esta actividad y sus productos son posibles entonces gracias a la inversión conjunta de estas instituciones en recursos monetarios y técnicos.

Al momento de la implementación del censo, el país no contaba con información precisa sobre la cantidad y la ubicación de jardines privados (conocidos como “guarderías”), que son justamente los tipos de centro que atienden una porción muy importante de los niños de 0 a 3 años que asisten a establecimientos educativos. Esto convierte a dicho subsistema en un componente a tener en cuenta muy seriamente a la hora de pensar políticas de educación inicial en particular y de bienestar infantil en general. Varias preguntas se encontraban pendientes: cuántos centros existen y dónde están localizados, cuáles son sus rasgos principales y los de sus educadores, cuántos niños atienden y cuáles son sus características. Estas preguntas conducen a otras de carácter más general: cuáles son los desafíos que presentan a las autoridades de la educación y en qué áreas estos desafíos requieren de atención inmediata.

En tal sentido, el objetivo principal de esta iniciativa fue conocer y delimitar el universo de centros de educación infantil privados, para generar un listado de instituciones que facilite la supervisión y acreditación en este nivel por parte de las autoridades de la enseñanza. Esto a su vez debería contribuir al mejor diseño de las políticas públicas del MEC en este campo, así como a la capacidad de supervisión de los citados centros.

En el marco de esta iniciativa, se llevó a cabo una campaña pública de difusión y sensibilización sobre la educación en la primera infancia. Con ella se perseguía, por un lado, la difusión del relevamiento y motivar a los centros para ser parte de él. Por el otro se buscaba concientizar sobre la enorme importancia de la educación en esta etapa. En tal sentido, se adoptó la consigna “Cuidar también es educar” que intenta traer a la superficie la naturaleza educativa de la tarea desarrollada en estos centros. En otras palabras intentó destacar que las “guarderías” no son tales, son centros de educación en la primera infancia más allá que muchas veces prime la idea que allí solamente se cuidan niños. Los especialistas en primera infancia afirman que, incluso hasta en la hipótesis máxima que sólo eso se haga, al cuidarlos también se los está educando².

Este informe se estructura en tres capítulos. En el primero se lleva adelante una suerte de presentación de este nivel de educación. En primer término se describen sus

² En otro orden de cosas, esta campaña fue un ejemplo del compromiso de un actor de la sociedad civil con la iniciativa. Específicamente, la Agencia Corporación/JWT aportó horas de responsabilidad social de sus creativos para el diseño de la pauta publicitaria.

características distintivas y se exponen algunas reflexiones teóricas sobre la relevancia de esta etapa en la trayectoria educativa del niño. Posteriormente, se delimita el universo de niños y centros en este nivel a través de la definición de un “universo censo” formado por aquellos centros que ya eran parte del Registro Nacional de Guarderías (ley 16.802) así como los que no lo eran (que aquí serán llamados “centros descubiertos”). Una vez realizada esta tarea, se cuantificará dicho universo a través de un análisis descriptivo de la cantidad de centros y niños en el que se tengan en cuenta variables tales como edad, sexo o localización geográfica (grandes regiones y departamentos). En esta sección se hará referencia a otros subsistemas que atienden niños de 0 a 5 años: los centros del Plan CAIF y los centros de la ANEP.

El segundo capítulo profundiza en el conocimiento de los centros del universo censo definido en el anterior. Así, incorpora en primer lugar una serie de variables sintéticas de caracterización (como por ej. ratio niños por adulto, cantidad promedio de funcionarios y niños por centro, etc). Adicionalmente integra al análisis un número importante de variables relevadas en el formulario censal, tales como forma jurídica y de administración, antigüedad, características del personal docente y funcionarios, contexto sociocultural, aspectos edilicios y equipamiento físico. Para la presentación de esta información, se siguen dos grandes conceptos que agrupan o reducen este conjunto de variables a dos dimensiones: capital humano y capital físico de la institución.

A continuación, en el tercer capítulo se abordan los aspectos pedagógicos de los centros. Para ello, se comenzará delineando las referencias teórico-conceptuales sobre las que girará el análisis de la información relevada. En buena medida, esta reflexión va a definir una visión normativa, el deber ser de la educación en la primera infancia. Posteriormente se presentará información que permitirá confrontar esta visión normativa con la fotografía de la realidad que constituyó el censo. Entre otras variables, se abordarán la concepción de niño que sostienen los entrevistados, la definición de la función del centro así como algunos aspectos y valoraciones de la organización del trabajo educativo.

En virtud de las preguntas generales que guían este estudio, a lo largo del informe estará subyacente una dimensión transversal: la dimensión de riesgo o vulnerabilidad en la que se encuentran los centros y, por ende, los niños que atiende. Esta elección no es casual, ya que el objeto estudiado es extraordinariamente heterogéneo, forma conglomerados y constelaciones sin límites definidos que lo hacen difícilmente abarcable en la actualidad. Se trata de un universo en el que pueden confluír fenómenos sociales severos tales como pobreza, condiciones laborales precarias, deterioro de núcleos familiares, ausencia del Estado como proveedor de servicios educativos, estrategias de supervivencia de los oferentes y de los demandantes y servicios de baja calidad y bajo costo. En el marco de la Convención de los Derechos del Niño, esta realidad convierte en prioritaria la atención permanente a la dimensión de riesgo y vulnerabilidad en cualquier análisis. En suma, el esquema analítico general, atenderá la dimensión del contexto en que se desenvuelve el fenómeno educativo, los recursos con que se cuentan para ello (y la forma en que se distribuyen) y los procesos educativos propiamente dichos³.

³ Este esquema explicativo es adoptado desde el Monitor Educativo de Enseñanza Primaria, que consiste en una herramienta sistemática de información desarrollada por el Departamento de Investigación y Estadística del CODICEN y el Departamento de Estadística del CEP. Asimismo recoge buena parte de la reflexión teórica plasmada en: Filgueira, Fernando y otros (2005) Panorama de la educación en Uruguay, una década de transformaciones 1992-2004. Montevideo: ANEP-CODICEN

CAPÍTULO 1: LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA

1.1 Definiciones conceptuales de la educación en la Primera Infancia

1.1.1 ¿Qué es la educación en la Primera Infancia?

Cuando hablamos de educación, nos referimos al proceso permanente en el que se estructura una persona a lo largo de su vida. Supone una construcción en interacción con el entorno, en la cual el sujeto es protagonista activo. Corresponde plantearse, acorde con la anterior definición, la importancia de la llamada educación no formal en la vida del ser humano. Reconocer y asumir los espacios, oportunidades, situaciones y acciones que se dan en la sociedad, y que constituyen educación en el sentido más cabal del término, posibilita capitalizar positivamente su influencia y la oportunidad que ofrece para su pleno desarrollo.

Se denomina educación inicial a la primera etapa del sistema formal educativo en la vida del niño, con características propias en cuanto a sus propósitos, contenidos y estrategias metodológicas. Ésta se subdivide en dos ciclos: desde el nacimiento a los 36 meses, lo que llamamos en Uruguay “educación de la primera infancia”, y de tres a cinco años, edad que marcó tradicionalmente la incorporación del niño a los jardines de infantes. Ahora bien, más allá de esta distinción “limpia”, la realidad tanto para nuestro país como para la región nos marca una importante heterogeneidad nominal y de modalidades a la hora de referirse al ciclo de los primeros tres años de vida. Esta heterogeneidad es mucho más que semántica, refleja las diversas concepciones existentes actualmente en la sociedad con respecto al niño. Porque, en efecto, no se puede hablar de educación de la primera infancia sin hablar de cómo conviven distintas visiones sobre qué es un niño y cuál es el rol de las instituciones educativas para con él.

La relación entre las organizaciones sociales con el propósito de “atender” a la infancia y la concepción de niño y su inserción en la sociedad son históricamente construidas y por lo tanto, evolucionan y cambian a lo largo del tiempo.

Las organizaciones sociales se relacionan entre sí y las modificaciones se dan en cadena, lo que hace que los cambios producidos en una de ellas provoquen modificaciones en las otras. Por tanto, y como ya se mencionó, la definición de institución educativa dedicada a la primera infancia se relaciona directamente con la representación de niño y familia que impere en cada época. Cuando se habla de representaciones se alude a un fenómeno condicionado por circunstancias globales de dónde ocurren, y que incluye una red de relaciones que el individuo y los grupos establecen entre significados y situaciones que les interesan.

La representación surge de lo real pero incluye la postura, los intereses, la situación social y/o de clase y la perspectiva histórica de quien la construyó, a partir de que lo real es modificado.

El surgimiento del niño como categoría social ocurre lentamente. En los siglos XIII y XIV se detecta su presencia a través de la iconografía religiosa y, más tarde, en retratos reales. Es a partir del siglo XVIII cuando puede afirmarse que aparece un interés específico por el niño. Con anterioridad, la representación de la infancia estaba tan

profundamente conectada a la vida del grupo total, que no podía ser aislada del conjunto. En su libro *La educación de 0 a 6 años* (1984), Franco Frabboni desde una perspectiva diferente, coincide con esta visión al afirmar que, previamente a la revolución industrial, la infancia era concebida como “paréntesis de espera”, sin propia identidad. El niño del medioevo era alejado tempranamente de la familia de origen y ubicado en otra familia como “aprendiz”. Lo que se entendía por familia incluía adultos y otros niños, parientes y extraños, maestros y aprendices, organizaciones en las que transcurría, hasta el siglo XVIII, lo esencial de los hechos sociales en distintos escenarios.

Durante el siglo XVIII, el nuevo orden social instauro la división entre espacios públicos y privados. El espacio público es ocupado por el Estado y el privado, en el que se dan los lazos sanguíneos, otorga suma importancia al niño, por lo que el mismo sale de su anonimato. En estos últimos, los espacios familiares, es justamente donde ocurre la socialización espontánea. Es decir, el proceso que hace que los espacios se delimiten, en principio, entre público y privado, determina también que esos mismos espacios se subdividan. Frabboni diría que se disocian; también la concepción de niño. De allí que se pueda hablar de un “niño público” (alumno), y de un “niño privado” (hijo), según sea el espacio en que se lo ubica.

En la actualidad la propuesta es la de coparticipación hogar- institución educativa. Es desde esta posición que se intenta considerar al niño en el contexto, superando la etapa descrita anteriormente que opone el niño público al privado. Hoy, los niños de los barrios urbano-marginales viven largas horas del día, se autoabastecen y juegan en un espacio público (calles, plazas etc. sea en su vecindario u otros más alejados). Otros parecen encerrados en la privacidad de sus casas mientras, los adultos a cargo representados por una empleada, los preservan de los riesgos de la calle. Otros, también encerrados entre una y otra actividad impuesta por los ritmos de la vida actual de los padres, se transforman en niños-agenda (horario completo en colegios y actividades extracurriculares desde clubes deportivos hasta enseñanza de idiomas o música), donde se vive al límite, creando una psicopatología del niño común.

Sin duda, estas formas constituyen pautas de socialización muy diferentes que tienen que ver con representaciones sociales influenciadas por configuraciones de clase y estrato social en el sentido amplio de estos conceptos. Reflejan, por tanto, concepciones de infancia y familia también muy diferentes.

Estas configuraciones disímiles se traducen en diferentes denominaciones que se emplean para identificar en la actualidad y a nivel institucional a la educación de 0 a 3 años⁴.

1.1.2 La educación en la Primera Infancia y el cumplimiento de los derechos de niños y adultos

⁴ Ver sobre este tema Peralta, María Victoria (2007) Primer Informe: estado del arte sobre pedagogía de la primera infancia (0 a 3 años) en Latinoamérica y Caribe. Trabajo presentado en el Simposio Interamericano “Conocer y divulgar el estado del arte de la atención educativa en la primera infancia”, 14 al 18 de mayo de 2007 organizado por el Departamento de Educación y Cultura de OEA. Washington DC.

Desde el punto de vista del desarrollo infantil y desde una perspectiva de derechos de la infancia, cabe preguntarse qué derechos se están cumpliendo en los Centros de Educación Infantil. El devenir de los parámetros sociales y laborales que definen los ritmos, cadencias, claves y patrones de organización y funcionamiento familiar y del cuidado de los hijos, hace necesario un adecuado encuadre que de cuenta de dos grandes grupos de necesidades (y, por ende, titulares de derechos) en el análisis: a) las necesidades de los adultos de referencia y b) las necesidades de los niños y niñas.

En este sentido, los discursos políticos y académicos, así como la opinión desde el sentido común, proponen el tema como un enfrentamiento entre dos derechos no complementarios: por un lado, el de la mujer a incorporarse al mercado laboral y a desarrollarse profesionalmente. Por el otro, el de niños y niñas a desarrollar al máximo sus potencialidades con la consiguiente exigencia de brindarles servicios de calidad

Sin embargo, estos discursos no advierten que esa oposición es falaz. No existe el dilema casa/centro infantil como lugar para los niños o, expresado de otra forma, el centro de educación infantil como alternativa a la ausencia de la madre que sale a trabajar. El tema no es lo uno o lo otro, sino “y también”. De hecho, dar a niños y familias ambientes diferentes y complementarios, permite ampliar el campo de experiencias educativas pero sin despojar a los padres de sus responsabilidades. Permite reforzar su función y hacer más profunda su comprensión sobre su propia identidad y la de su hijo, así como el potencial educativo de todos, no solamente del niño.

Desde el enfoque de derechos, y en virtud del largo proceso de construcción política y pedagógica para niños de 0 a 6 años de las últimas décadas del siglo XX y la que corre del siglo XXI, es ineludible establecer al menos dos coordenadas clave: a) el compromiso del Estado en la educación de los más pequeños y b) la construcción de una pedagogía para estas edades, con los aportes de otras disciplinas que ayuden a mirar la complejidad de la realidad.

1.1.3 El énfasis en la educación de la Primera Infancia a nivel mundial

En los últimos años, en América Latina y el Caribe, la atención y educación de la primera infancia (AEPI bajo la denominación de UNESCO) ha experimentado un incremento significativo en términos de cobertura. Incidió en este hecho las políticas propias de cada país así como el impulso promovido oficialmente por diferentes agencias internacionales (especialmente UNICEF, UNESCO y OEA).

Ejemplo del rol central asignado a la AEPI desde los organismos internacionales es el Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo 2007 de la UNESCO, cuyo tema central fue: “Bases sólidas: atención y educación en la primera infancia”⁵.

⁵ El movimiento de Educación Para Todos (EPT) liderado y coordinado por la UNESCO (aprobado en el Foro Mundial Sobre Educación celebrado en Dakar en el año 2000) propone seis objetivos fundamentales con el propósito de llegar a satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos a más tardar en 2015. El primero de ellos exige de los gobiernos que extiendan y mejoren la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y

Este informe señala que entre los países en desarrollo, la región América Latina y el Caribe presenta una tasa bruta de escolarización del 62% que constituye la más elevada respecto a otras partes del mundo no desarrollado.

Este aumento de cobertura ha sido acompañado cada vez más, de cierto consenso respecto a que debe estar sustentado en criterios de calidad. Muestra de esta preocupación es el hecho que los países de la región han elaborado currículos oficiales y comenzado el proceso de implementación de los mismos.

También se constata una evolución en las causas que impulsaron el aumento de cobertura. En un principio el énfasis estaba dado por considerar la importancia de esta etapa como preparación para la educación primaria (el término preescolar es claro en este sentido), afianzándose en los últimos años la idea de la importancia fundamental del desarrollo propio y específico a través de la educación desde el nacimiento a los tres años.

Aún resta consolidar una propuesta pedagógica que supere enfoques reduccionistas (como la estimulación temprana), fundada en la idea que la “enseñanza-aprendizaje” forma parte de un proceso amplio, profundo, cultural, permanente, como es la educación desde el nacimiento y durante toda la vida, con las especificidades propias de cada ciclo.

La calidad de las interacciones entre los niños y las personas que les brindan atención educativa es el factor clave determinante del éxito de los programas destinados a la primera infancia. ¿Qué se entiende por educación de calidad? La educación de calidad implica: educación desde la gestación, pedagogía de las oportunidades, equidad e inclusión en todas sus dimensiones, desarrollo de la ciudadanía, valoración de la diversidad, prioridad a niños en riesgo, trabajo con padres y sociedad civil, entender los últimos hallazgos de las investigaciones y las innovaciones de política en el hemisferio para capacitar en servicio en el desarrollo temprano infantil y construir y fortalecer acuerdos en el país para el diseño e implementación de políticas desde el nacimiento a los 36 meses de edad.

En muchos países en desarrollo se sigue sin dar prioridad a la atención y educación de la primera infancia. Las causas son varias: las reacciones frente a los cambios sociales y económicos son lentas, no se conocen suficientemente los resultados de los trabajos de investigación acerca del desarrollo del niño pequeño, se contraponen el papel de la familia frente al papel del Estado, faltan estudios rigurosos, los gobiernos dan prioridad a la enseñanza primaria, y la ayuda internacional se centra en otros niveles de educación.

Frente a este panorama, ¿qué se necesita para generar políticas sólidas para niños y niñas pequeños/as? Desde el contexto político: a) apoyo al más alto nivel, b) una política nacional de la primera infancia que nuclea a copartícipes muy diversos, c) un organismo que encabece la coordinación de las políticas en beneficio de la primera infancia. Desde la política pública: a) calidad en la dotación y formación del personal, b) adopción de medidas explícitas a favor de los grupos más vulnerables y desfavorecidos, c) articulación con la sociedad civil, d) gasto mayor y mejor centrado, e) educación parental y alfabetización, f) programas comunitarios de apoyo a los niños

desfavorecidos. Este movimiento está estrechamente ligado a otras iniciativas internacionales de desarrollo social global tales como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

pequeños y sus familias, g) fomento de la participación de los padres en programas formales y no formales, h) niños preparados para ingresar en la escuela, y escuelas preparadas para recibir a esos niños, i) promoción de la integración en la diversidad cultural, equidad de género, y necesidades educativas especiales.

Estos elementos no son ajenos a los mencionados como parte de la voluntad y responsabilidad necesaria para la consecución de la EPT: 1) Enfoque global: todos los objetivos cuentan, 2) Urgencia: intensificar el compromiso político, 3) Integración: llegar a los más vulnerables y desfavorecidos, 4) Financiación: incrementar el gasto en educación básica y 5) Primera Infancia: establecer bases sólidas.

1.1.4 El estado de situación en Uruguay (aspectos conceptuales, legales e institucionales)

A raíz de episodios dramáticos padecidos por niños de corta edad reunidos en guarderías, se constituye una Asociación de Padres en Apoyo al Infante (APAI) que denuncia la situación a diversas instituciones estatales. Es así que el 15 de julio de 1992, se instala una mesa de trabajo integrada por organismos públicos y privados que se plantea dos metas: a corto plazo la realización de un censo de los centros públicos y privados de Montevideo que atendieran niños de 0 a 6 años por un lapso mayor a las dos horas semanales y en un mediano plazo un relevamiento nacional (meta ésta que nunca llegó a concretarse).

En ese momento ya existía un proyecto de ley sobre guarderías privadas elevado al Parlamento por el Ministerio de Educación y Cultura. La Ley 16.802 se promulga el 19 de diciembre de 1996 colocando bajo la órbita del MEC el registro, supervisión, contralor y fiscalización de los Centros de Educación Infantil (CEI). Determina la creación del Registro Nacional de Guarderías, la creación de una Comisión Honoraria conformada por el Director de Educación del MEC, un representante de ANEP, uno del INAU, uno del Ministerio de Salud Pública designado por el organismo y perteneciente a la Sociedad Uruguaya de Pediatría y un delegado por los CEI. También se crea dentro del MEC el Área de Educación en la Primera Infancia como referente oficial en esta modalidad de enseñanza.

La Ley 16.802 marca por primera vez la “existencia” del fenómeno de las guarderías como hecho social a atender por parte del conjunto de la sociedad. Marca asimismo, el comienzo de un proceso de acumulación técnica y política (tanto desde el gobierno como desde la sociedad civil en general y los centros en particular).

En la actualidad, este proceso de acumulación es perceptible desde muchos puntos de vista y espacios de acción. Así, en el marco de la reformulación de sus lineamientos estratégicos, el Ministerio de Educación y Cultura, a través de su Dirección de Educación ha puesto especial énfasis en el tramo etario de 0 a 3 años⁶. En tal sentido, reforzó al Área de Educación en la Primera Infancia para que cumpla un rol efectivo en el fortalecimiento de la educación en la primera infancia a nivel nacional, la

⁶ Para el quinquenio 2006-2010 el Ministerio de Educación y Cultura plantea en sus lineamientos estratégicos: “Impulsar y coordinar a todos los actores en el ámbito de la educación para lograr educación para todos durante toda la vida en todo el país mediante un verdadero Sistema Nacional de Educación”.

organización e integración de las diversas modalidades de atención educativa y la generación de propuestas innovadoras sustentadas en los principios de equidad social y calidad.

Desde el punto de vista conceptual y de paradigmas educativos, en nuestro país se ha ido evolucionando progresivamente respecto a la denominación de la atención educativa desde el nacimiento a los 36 meses, en la medida que se transmite y generaliza una concepción de niño que lo reconoce como persona y sujeto de derecho. Es así que existe consenso en cuanto a abandonar el término “guardería” por su connotación de mero cuidado o depósito de niños y sustituirlo por el de “centros de educación infantil”. Sin embargo, aún queda mucho por hacer, puesto que a veces el cambio en el discurso verbal no está acompañado, necesariamente, de un cambio en las prácticas educativas cotidianas.

El abandono del uso del término guardería parte de la idea que asistir a uno de estos centros es una oportunidad óptima para los niños de lograr un desarrollo pleno a partir de estar junto a sus pares participando de experiencias educativas acordes a sus necesidades, características y etapa vital. Y para que este proceso sea viable, ese “estar juntos” debe estar acompañado a su vez por personal formado específicamente para la franja etaria que nos ocupa.

Uruguay, en un proceso participativo y con el aporte de especialistas nacionales en la materia, cuenta desde fines del 2006 con un instrumento, que instala conceptualmente los criterios más actualizados que las investigaciones y las diferentes disciplinas aportan a esta etapa educativa. Se trata del Diseño Curricular Básico, documento oficial de referencia para todas las instituciones que atiendan niñas y niños desde el nacimiento hasta los 36 meses.

Esta publicación persigue el objetivo de lograr el pasaje del paradigma de la “estimulación oportuna” al de “educación oportuna”. El primer concepto refiere –y se limita- a uno de los aspectos iniciales de la construcción de redes vinculares del niño. Justamente, apunta al primer contacto, o estímulo, que desencadena una larga serie de interacciones que devienen en la generación definitiva del vínculo. El paradigma de la “educación oportuna” afirma que no se puede concebir el aprendizaje sin tener en cuenta esta secuencia post-estímulo. Por otra parte, admite la presencia de una relación genérica (y particular a la vez) de ida y vuelta; el niño no es un saco vacío que el adulto llena, sino que también estimula a éste influyendo en sus respuestas. En este sentido, pone especial énfasis, no solamente en el perfil del niño sino también en el del educador que va a desarrollar la tarea con ese niño.

En el capítulo en que se abordan las dimensiones pedagógicas del funcionamiento de los CEI será posible encontrar algunos insumos adicionales sobre cuál es el estado de situación respecto a temas como la concepción de niño, el rol de los CEI y otras manifestaciones pedagógicas respecto a los niños y docentes. Lo que hace particularmente valiosa a esta información es el hecho que surge de los adultos protagonistas del proceso educativo cotidiano.

1.2 Universos de atención educativa a niños de 0 a 5 años en Uruguay

Para sintetizar la realidad de la educación de 0 a 5 años en el Uruguay, sería posible establecer las siguientes categorías:

1) Centros administrados o supervisados por el Consejo de Educación Primaria (CEP)

- Clases de educación inicial en establecimientos de educación primaria públicos o privados. Se trata de escuelas y colegios que cuentan con clases jardineras del propio establecimiento.
- Jardines de infantes públicos supervisados por el Consejo de Educación Primaria (CEP); son jardines de infantes administrados por ANEP o jardines privados autónomos aunque asociados a algún colegio que brinda educación primaria.

2) Centros de Educación Infantil (CEI), Universo del censo. Estas instituciones son aquellas que deben estar registradas en el Registro Nacional de Guarderías. En su enorme mayoría se trata de centros privados. La obligatoriedad de inscripción en el registro está definida por la Ley 16.802 para aquellos centros donde se reúnan más de cinco niños que asisten al menos doce horas semanales y no ofrezcan educación primaria. El universo del censo justamente relevó las instituciones de esta categoría.

3) Centros del Plan CAIF. Son centros privados que forman parte de una red financiada y supervisada por el Plan de Centros de Atención a la Infancia y la Familia del INAU. De acuerdo a la normativa legal, en la medida que se trata de centros privados y no ofrecen educación primaria deben estar inscriptos en el Registro Nacional de Guarderías del MEC. En esta situación se encuentran los llamados CAIFs de jornada completa ya que existe otra modalidad semanal, pero donde los niños asisten menos de 12 horas semanales⁷. Estos centros no fueron incluidos dentro del relevamiento.

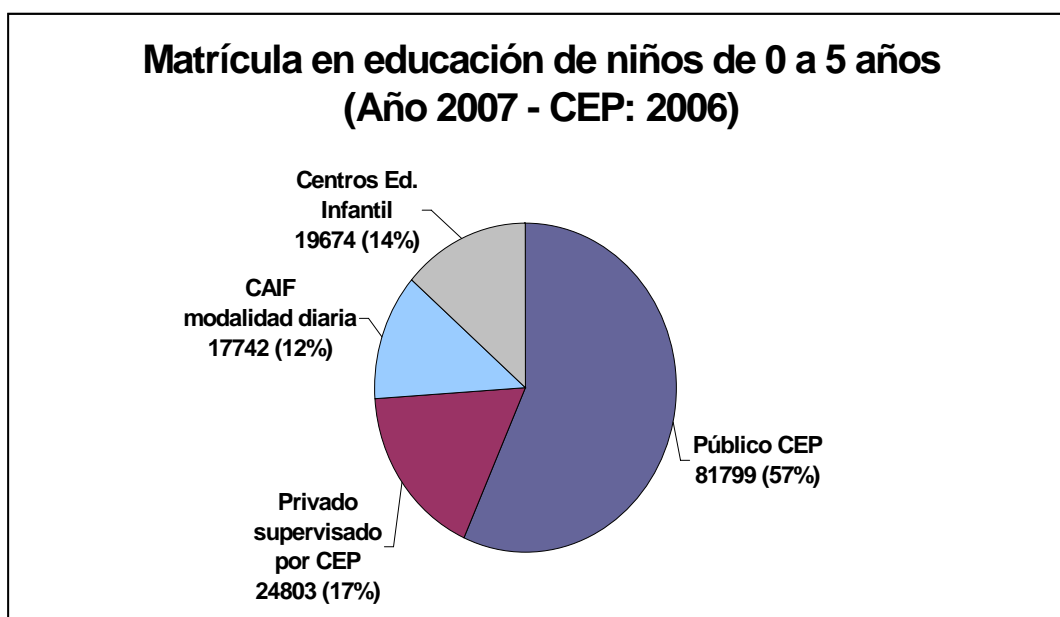
4) Centros del Programa Nuestros Niños. Tienen la misma naturaleza jurídica (privado con financiamiento y supervisión pública) que los CAIFs, aunque en este caso la contraparte del estado es la Intendencia Municipal de Montevideo. También deben formar parte del Registro del MEC. Se trata de menos de 20 centros y formaron parte del relevamiento censal, por lo que a lo largo del trabajo se los considerará como parte de la segunda categoría.

En virtud de la descripción de estos universos para la atención educativa de niños de 0 a 5 años, es conveniente describir brevemente cuál es el lugar que ocupan los centros del universo del censo. Para esto se presentan a continuación los datos de niños matriculados teniendo en cuenta el universo de pertenencia y la edad de los niños.

⁷ En la actualidad el INAU viene llevando adelante un plan de reconversión de los CAIFs de modalidad semanal a modalidad diaria de atención. Al culminar este proceso, se espera que todos los centros atiendan en esta modalidad.

En cuanto a la modalidad de atención a los niños de 0 a 5 años, de los algo más de 144 mil que están matriculados en algún centro de educación, casi 6 de cada 10 (57%) lo hacen en un centro administrado por el CEP, ya sea una clase jardinera en una escuela común o en un jardín de infantes. Los restantes niños asisten en porciones relativamente similares a las restantes modalidades: 17% a colegios supervisados por el CEP, 14% a CEI privados y un 12% a centros del Plan CAIF.

Gráfico 1.1: Matrícula en educación de niños de 0 a 5 años. Año 2007 – CEP: 2006

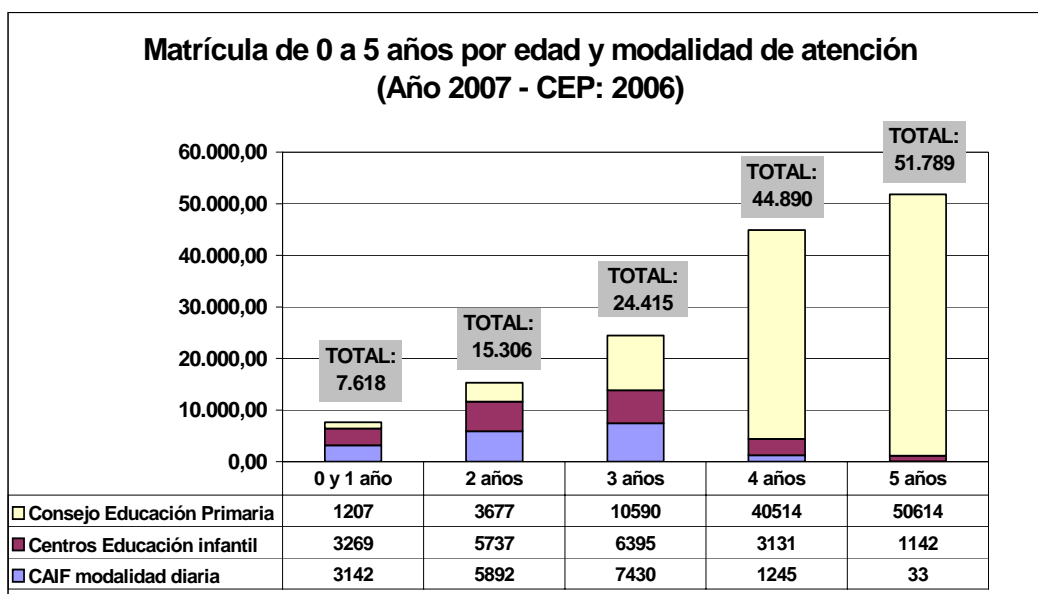


Fuente: Anuario Estadístico de Educación 2006.

NOTA: Los datos de CAIF y Centros de Educación en la Primera Infancia del Censo corresponden al año 2007. Los datos del Consejo de Educación Primaria corresponden al año 2006.

La asistencia a una u otra modalidad está estrechamente ligada a la edad del niño. En el siguiente gráfico es posible observar la forma en que los niños de distintas edades asisten a cada uno de los tres universos considerados (CEP, CEI y CAIF). La mayoría de los niños de entre 0 a 5 años registrados en algún centro se encuentran en el extremo superior del grupo etario (4 o 5 años). En efecto, más de dos terceras partes de estos niños tienen 4 (31%) o 5 años (36%).

Gráfico 1.2: Matrícula de 0 a 5 años por edad y modalidad de atención. Año 2007 – CEP: 2006.



Fuente: Anuario Estadístico de Educación 2006.

NOTA: Los datos de CAIF y Centros de Educación en la Primera Infancia del Censo corresponden al año 2007. Los datos del Consejo de Educación Primaria corresponden al año 2006.

La cantidad de niños de hasta 24 meses es muy baja (7.600 niños). En los dos y tres años la cantidad es algo superior (15 mil y 24 mil niños respectivamente) y las modalidades de atención predominantes son los CEI y los CAIF. En lo que refiere a la población mayoritaria (4 y 5 años), la modalidad de atención que predomina casi exclusivamente es la del primer universo (centros administrados o supervisados por el CEP).

De hecho, estos datos muestran la correspondencia entre la ausencia de ofertas públicas y la mayor prevalencia de otras modalidades de atención. No es casual que sea a partir de los tres años de edad (punto en el que el CEP tiene escasa oferta instalada) crezca el número de niños que están matriculados en CAIF y CEI.

Habiendo contextualizado la inserción de los centros del universo censo en el marco de la atención educativa a niños de 0 a 5 años, a partir del próximo capítulo el informe profundiza la descripción de este universo.

CAPÍTULO 2: SITUACIÓN DE LOS CEI PRIVADOS (UNIVERSO DEL CENSO)

En este capítulo se aborda la información referente a las unidades básicas de relevamiento y análisis: los centros de educación infantil. En primer lugar se reporta el proceso de depuración del registro sobre el que se comenzó el relevamiento (cuántos cerraron o estaban fuera del universo, cuántos no estaban en el registro, etc.). Esto lleva a la definición algo más precisa del universo del censo así como a una primera descripción de la localización de estos centros por situación de registro.

Posteriormente se analiza la información de los centros que efectivamente respondieron al censo. Es así que se estudiará la matrícula de esta modalidad educativa (cantidad de niños, su estructura etaria y por sexo), algunos rasgos de los centros (como el tiempo de funcionamiento o su naturaleza jurídica), la composición sociocultural de los centros definida por la percepción de los directores de las características de los hogares de los niños y, finalmente, los recursos con que cuentan. De esta forma, además de una descripción de este universo y su matrícula, el capítulo estructura la información en torno a dos dimensiones clave: contexto y recursos. Es decir que para la respuesta a las preguntas generales de este estudio se asume como crucial conocer cuál es el tipo de población que se atiende (lo que contextualiza y de alguna forma relativiza esta atención) y cuáles son los recursos físicos y humanos con que cuentan los centros para actuar en este contexto.

2.1 Resultados del relevamiento en relación al registro preexistente

Como parte de la estrategia metodológica de identificación de centros, se comenzó un trabajo a partir de un listado de todas las instituciones que, a marzo del 2007, formaban parte del Registro Nacional de Guarderías. De ese listado se excluyeron los jardines de colegios que ofrecieran enseñanza primaria así como los centros CAIF y las instituciones fuera de localidades de menos de 2000 habitantes en Canelones y menos de 5000 en el resto del país.

La tabla que sigue ilustra la cantidad de centros que se identificaron en cada una de las situaciones que se constataron una vez comenzado el trabajo de campo: instituciones del universo a los que efectivamente se les aplicó el formulario (1), instituciones del universo a los que no se les aplicó porque rehusaron contestar u otros motivos (2), las instituciones que están fuera del universo por ofrecer oferta educativa de nivel primario (3) o pertenecer al Plan CAIF (4) pero no fueron depuradas en una primera instancia⁸ y finalmente las instituciones que quedan fuera del universo porque se encontraban cerradas (5). Adicionalmente, para cada una de las categorías del universo del censo se indica qué instituciones ya eran parte del registro y cuáles no lo eran (que en este informe se las nombrará como descubiertas durante el relevamiento). Por supuesto que en la medida que la identificación de instituciones no registradas respondió a las indicaciones transmitidas a los encuestadores sobre qué características debían tener los

⁸ Es muy probable que en buena parte de los casos al momento de la inscripción el centro no ofreciera educación primaria, por lo que no estaba indicado en el primer listado de trabajo.

centros para formar parte del estudio, no existen instituciones descubiertas fuera del universo del censo.

Cuadro 2.1: Situación de los centros del registro depurado en relación al relevamiento. Año 2007.

			Registrado	No registrado	Total
UNIVERSO DEL CENSO	(1)	Censados	366	105	471
	(2)	No censados dentro de universo censo (rechazo, no se localizó y otros)	18	25	43
	(1+2)	TOTAL UNIVERSO CENSO	384	130	514
FUERA DEL UNIVERSO DEL CENSO	(3)	Tiene primaria o más (fuera del universo censo)	67	0	67
	(4)	Es CAIF (fuera del universo censo)	10	0	10
	(5)	Cerró (fuera del universo censo)	59	0	59
	(3+4+5)	TOTAL FUERA DEL UNIVERSO CENSO	136	0	136
	SUMA 1 A 5	Total registro depurado más descubiertos	520	130	650

A partir del relevamiento se identificaron 514 centros en todo el país. De ellos, a 471 se les aplicó efectivamente el formulario censal, al tiempo que esto no fue posible en otros 43 casos. Esto arroja una excelente tasa de respuesta del orden del 92%. De todas formas, es relevante tener en cuenta que, principalmente a la hora de cuantificar matrícula y docentes, se producirá una leve subestimación de las magnitudes reportadas.

De los 514 centros que forman parte del universo del censo, el 25% no se encontraba registrado de ninguna forma en el MEC, es decir, que se descubrieron 130 centros de educación infantil. Entre los centros descubiertos la tasa de rechazo al censo fue mayor que en el caso de los ya registrados. Vale destacar que la situación de registro o no registro es una variable relevante en la medida que puede ser indicador de rasgos fundamentales en relación a los niños. El hecho que un centro no se dirija al MEC puede implicar un tipo de desafiliación que va más allá de la propia ausencia de control por parte del Estado. Esta falta de iniciativa para contar con regularización puede implicar, en el mejor de los casos, bajo dominio de herramientas básicas de interlocución con las instituciones por parte de los propios responsables de estos centros. Por supuesto que desde el punto de vista de los niños esta situación probablemente indique mayor vulnerabilidad y menor calidad de la educación de los niños que allí asisten.

Al observar la cantidad de centros identificados respecto al listado original con que se comenzó a trabajar, fue posible identificar 59 “bajas”, esto es, que a pesar de aparecer en los registros del MEC como centros activos, al bajar al terreno se pudo constatar que esto no era así. Asimismo, en 77 casos, el centro no correspondía al universo del censo, ya sea por errores de clasificación en el registro como por cambios en el status desde el momento de registro al del relevamiento.

En la tabla que sigue se presenta la localización geográfica de los centros del universo del censo. Allí puede observarse una fuerte concentración en el departamento de

Montevideo (55% de los centros) y de Canelones (16%). Ordenados por la cantidad de centros, también se destacan los departamentos de Paysandú, Maldonado, Colonia y Soriano, aunque de todas formas la cantidad de centros relevados es claramente menor a los dos más importantes. Debe tenerse en cuenta al realizar este análisis que, por razones sustantivas, el universo definido para Canelones era más amplio que para los restantes departamentos del interior (localidades de 2000 o más contra localidades de 5000 o más)⁹. Esta decisión profundiza la disparidad entre la cantidad de centros de Montevideo y Canelones respecto al resto del país, aunque en absoluto modifica la concentración recién mencionada.

Cuadro 2.2: Situación de los centros del universo censo respecto al registro depurado por departamento. Año 2007.

	Total	Registrado	No registrados	% de no registrados en el departamento
Total	514	384	130	25,3
Montevideo	282	236	46	16,3
Resto del país	232	148	84	36,2
Artigas	5	3	2	40,0
Canelones	84	40	44	52,4
Cerro Largo	8	5	3	37,5
Colonia	15	10	5	33,3
Durazno	4	3	1	25,0
Flores	1	1	0	0,0
Florida	7	5	2	28,6
Lavalleja	8	8	0	0,0
Maldonado	19	11	8	42,1
Paysandú	27	18	9	33,3
Río Negro	6	3	3	50,0
Rivera	5	5	0	0,0
Rocha	6	3	3	50,0
Salto	9	7	2	22,2
San Jose	9	8	1	11,1
Soriano	12	12	0	0,0
Tacuarembó	6	5	1	16,7
Treinta y Tres	1	1	0	0,0

NOTA: en el interior se trata de las localidades de 2000 o más habitantes de Canelones y las de 5000 o más en el resto del país.

En cuanto a los porcentajes de centros no registrados, éstos fluctúan de forma importante debido al bajo número sobre el que se calcula en algunos departamentos. De todas formas es posible consignar que la situación del no registro es un fenómeno significativo tanto en Montevideo como en Canelones. Al tomar el conjunto nacional de

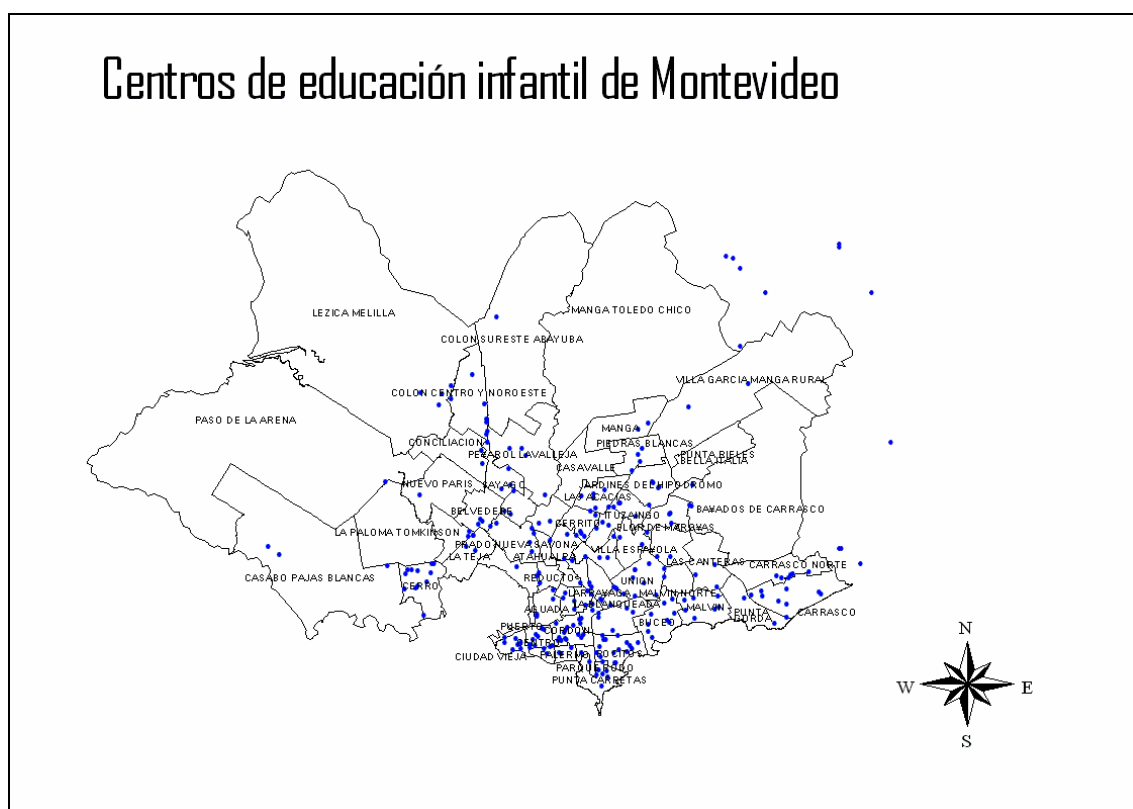
⁹ Esta decisión metodológica respondió a una lógica de costos y eficiencia por un lado (el incluir localidades de menos de 5000 y más de 2000 habitantes encarecía significativamente el estudio y aportaba pocos casos nuevos) y una lógica sustantiva por el otro (el juicio de expertos indica que la pauta socioeconómica y demográfica de Canelones hacen muy relevante conocer la situación de las localidades de 2000 o más habitantes).

centros que no estaban registrados, es posible constatar que casi 7 de cada 10 de ellos se encuentran en Montevideo y Canelones.

En la capital, con más de la mitad de este tipo de centros, el 16% fueron descubiertos a partir del censo. En tanto en Canelones, la situación es más grave si se tiene en cuenta la contribución al total de centros y el porcentaje de no registrados (52%). De hecho, es Canelones el departamento con el mayor porcentaje de no registro. Teniendo en cuenta este criterio, llama la atención la situación en las localidades de 5000 o más habitantes de Colonia, Maldonado y Paysandú, donde existe un número relativamente importante de centros y el porcentaje de no registro es alto.

En la siguiente imagen, es posible encontrar la distribución de los centros a los que se les aplicó el formulario de relevamiento. Allí se advierte cierta concentración en los barrios de la franja costera (tanto céntrica como hacia el este). En particular, es muy importante la cantidad de CEI ubicados en la zona céntrica, extendiéndose hacia el este y el norte de esta zona. Sobre los barrios menos céntricos la densidad es algo menor, con excepción de Carrasco y Cerro.

Imagen 2.1 Localización de los centros de educación infantil en Montevideo (Centros que respondieron el Censo). Año 2007.



2.2 Cantidad de niños atendidos en los CEI

A partir de esta sección el universo de trabajo se reduce a los 471 centros que contestaron al formulario de relevamiento y a aquellos que hayan respondido la pregunta de cada una de las variables sobre las que se informa.

Al trabajar sobre la matrícula atendida en estos centros, hay que tener en cuenta que se hace referencia al departamento de Montevideo, las localidades de 2000 o más habitantes de Canelones y las de 5000 o más del resto del país. Si bien la diferencia no debería ser significativa, probablemente introduzca una leve subestimación de la cantidad de niños atendidos.

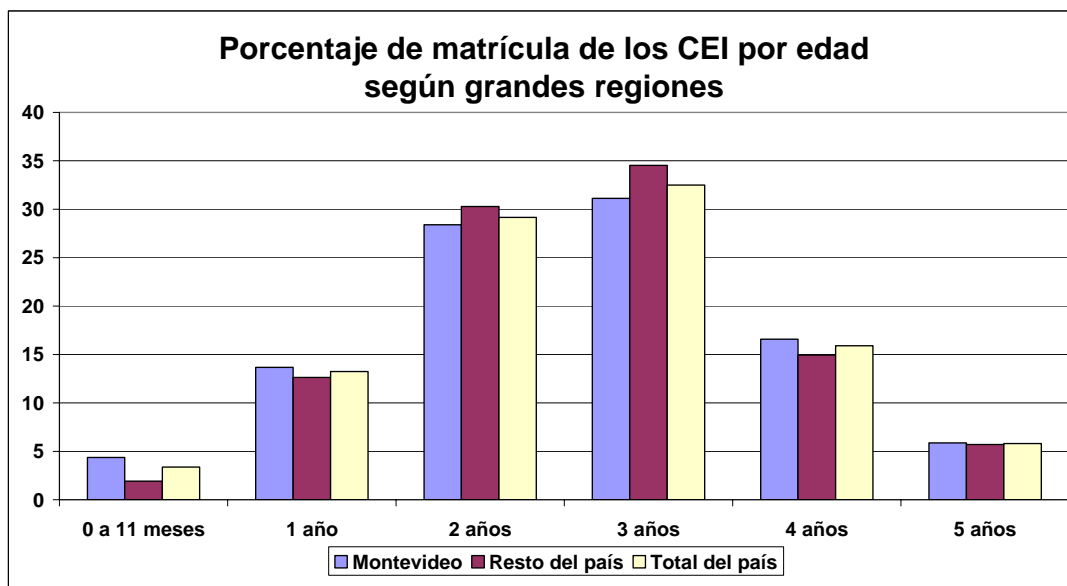
La tabla que sigue presenta la distribución de los niños por edad y localización. En primer lugar es posible observar el mismo patrón que en el caso de la cantidad de centros. Montevideo concentra la mayoría de los niños atendidos en estos centros, lo que es consistente con el hecho que también es el departamento donde se localizan la mayor cantidad de ellos y que el número promedio de niños es de los más altos. Todo el resto del país reúne el 41% de los niños de 0 a 5 años que asisten a este tipo de centros. Al observar la distribución por departamento, también se repite la misma tendencia que con los centros.

Cuadro 2.3: Cantidad de niños en los centros relevados por edad según departamento. Año 2007.

Departamento	0 a 11 meses	1 año	2 años	3 años	4 años	5 años	Total de niños
TOTAL	664	2605	5737	6395	3131	1142	19674
Montevideo	510	1594	3312	3630	1934	685	11665
Resto del país	154	1011	2425	2765	1197	457	8009
Artigas	3	19	53	62	7	0	144
Canelones	56	216	654	813	392	161	2292
Cerro Largo	0	12	94	89	68	27	290
Colonia	15	65	142	143	5	3	373
Durazno	6	62	55	46	42	29	240
Flores	0	4	21	18	14	13	70
Florida	4	34	84	79	49	1	251
Lavalleja	3	50	81	69	14	1	218
Maldonado	14	44	188	221	158	71	696
Paysandú	17	283	388	547	112	44	1391
Río Negro	22	30	99	82	22	2	257
Rivera	1	31	62	47	24	10	175
Rocha	0	19	48	44	22	8	141
Salto	4	48	154	158	100	50	514
San José	3	39	120	127	41	7	337
Soriano	2	34	114	142	66	11	369
Tacuarembó	4	15	45	71	60	19	214
Treinta Y Tres	0	6	23	7	1	0	37

Como ya se mencionó al describir el universo de la educación de 0 a 5 años, la participación del universo del censo es más relevante en los dos y tres años. Al observar las edades de los niños que asisten justamente es posible advertir que la mayoría de ellos tienen estas edades (6 de cada 10).

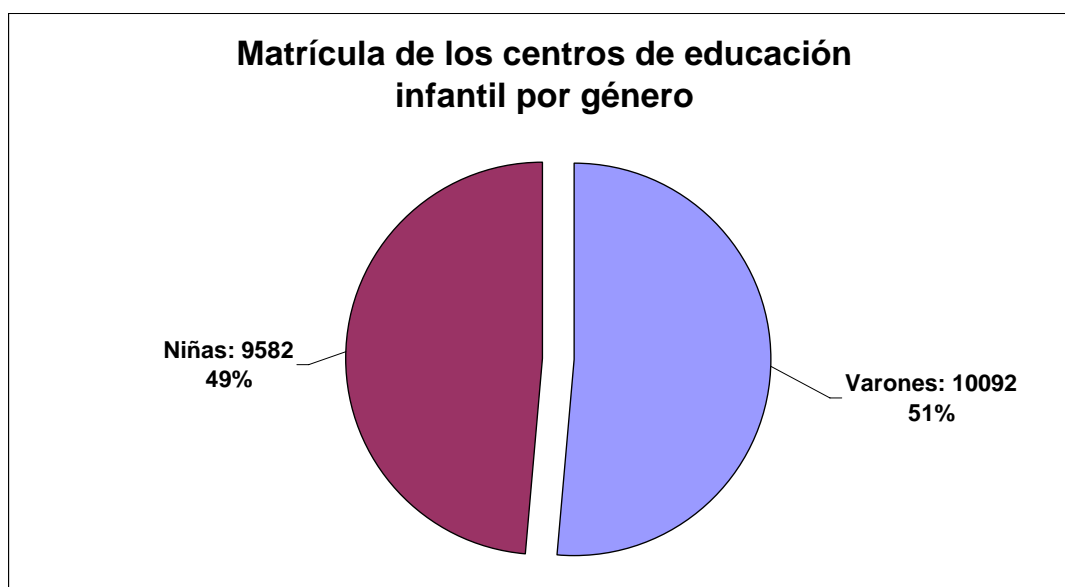
Grafico 2.1: Porcentaje de matrícula de los CEI por edad según grandes regiones. Año 2007.



Respecto a las edades de los niños en Montevideo y en el resto del país, prácticamente no existen diferencias entre las dos regiones. La única excepción son los niños de hasta 1 año donde Montevideo presenta, en términos porcentuales, mayor cantidad que en el interior. De todas formas cualquiera sea la edad que se mire, las diferencias son mínimas.

En lo que refiere al sexo de los niños, tal como sucede en todos los niveles educativos en nuestro país, la proporción de niños y de niñas es prácticamente idéntica.

Gráfico 2.2: Matrícula de los centros de educación infantil por género. Año 2007.



La educación en esta edad, más aún en las edades atendidas en el universo del censo, presenta un nivel muy bajo de estandarización, tanto en términos curriculares como en otros aspectos del proceso educativo. Uno de ellos es el tiempo que los niños permanecen en el centro. Por tal motivo, en el censo se requirió información sobre la cantidad de horas que los niños asistían al centro, discriminándolo por dos tramos de edad significativos para este nivel (niños de 0 a 2 años y de 3 o más).

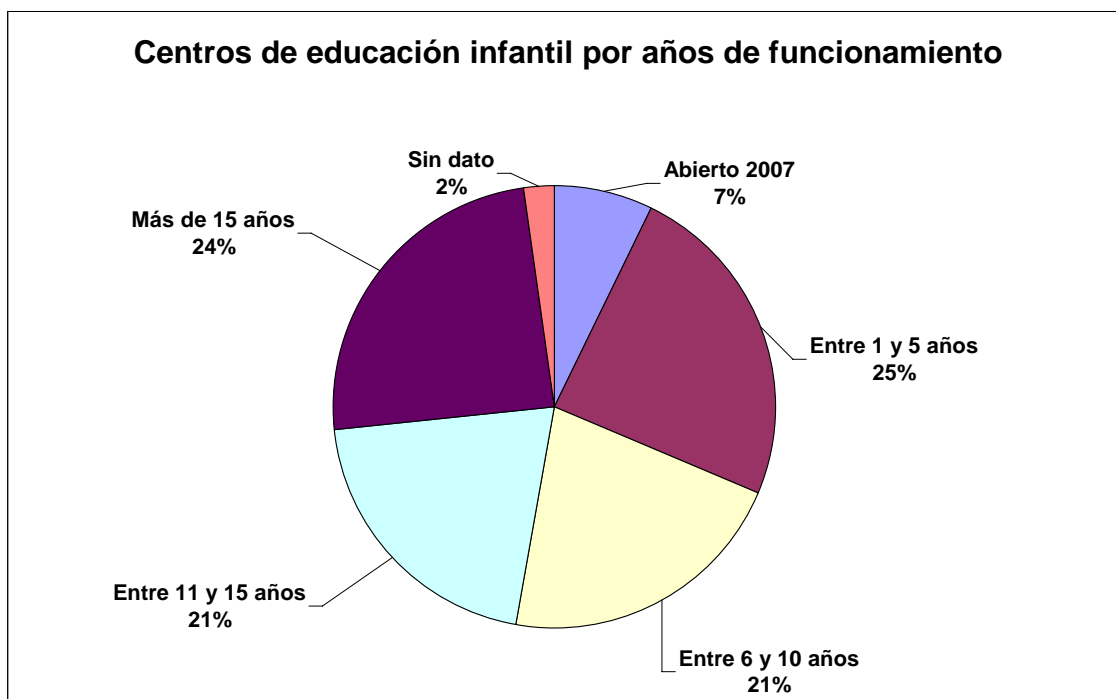
Cuadro 2.4: Cantidad de niños que asisten 4 o más horas diarias por tramo de edad. Año 2007.

	Menores de 3 años	De 3 años o más	Total de niños
Cantidad de niños	7318	9003	16321
% respecto del total de niños	81,3%	84,4%	83,0%

Del cuadro se desprende categóricamente que en estos centros se llevan adelante procesos de escolarización que son equivalentes a los otros niveles educativos al menos en lo que refiere a la carga horaria. De hecho más de ocho de cada diez niños asiste al menos 4 horas a estos centros. Adicionalmente, no existe prácticamente diferencia entre los niños de menos de 3 y de 3 y más en cuanto al porcentaje que se encuentran en dicha situación (en el caso de los niños más pequeños es levemente inferior).

2.3 Caracterización de los centros

Gráfico 2.3: Centros de Educación Infantil por años de funcionamiento. Año 2007.



Este gráfico pone de manifiesto una realidad diversa. En este universo conviven centros abiertos en el propio año del relevamiento (un 7%) con otros que tienen hasta 5 años, hasta llegar a más de 15 años¹⁰. Más allá de los centros abiertos el año pasado, las restantes categorías se distribuyen de forma bastante pareja, lo que habla de una gran heterogeneidad en este aspecto. De todas formas, el hecho que casi 1 de cada 10 declare haber abierto el mismo año y que, incluyendo a éstos, casi una tercera parte tiene 5 o menos años de antigüedad, permite afirmar que, para tratarse de centros educativos, la cantidad de centros “jóvenes” es considerable.

Probablemente estas cifras también den cuenta de un sector educativo pautado por la movilidad y el dinamismo en materia de apertura y cierre de instituciones. Aparece como plausible la hipótesis que en este nivel una porción de estos centros presente una volatilidad relativamente importante. Esto puede relacionarse al fenómeno de la apertura de un CEI como estrategia de generación de ingresos por un lado y la dinámica del mercado laboral y las familias por el otro: a mayor dinamismo del primero y

¹⁰ Es importante tener en cuenta que se trata de la declaración del entrevistado. Es posible que en muchos casos operaran algunos incentivos, especialmente en el caso de los no registrados, para declarar una fecha de inicio reciente, que implicaría menos tiempo operando en la informalidad.

ausencia de provisión de cuidado infantil por parte de la familia, la búsqueda se orienta al mercado y aumenta la demanda.

De todas formas, para saber si se trata de dinamismo en la apertura y cierre de este tipo de centros es necesario instrumentar mecanismos de seguimiento precisos que permitan identificar bajas y altas año a año. El hecho que del registro utilizado se hubieran detectado un número importante de bajas sugiere la existencia de esta lógica.

Cuadro 2.5: Centros por razón social y naturaleza jurídica. Año 2007.

	Cantidad de centros	%
No tiene naturaleza jurídica	57	12,1
Empresa Unipersonal	212	45,0
Sociedad Anónima o SRL	113	24,0
Asociación civil sin fines de lucro	38	8,1
Organización No Gubernamental	6	1,3
Sindicatos	7	1,5
Dependiente de organismo estatal	25	5,3
Fundación	1	0,2
Cooperativa	3	0,6
Privado sin especificar	6	1,3
No contesta	3	0,6
Total	471	100,0

En lo que refiere a la naturaleza jurídica de los centros, el 12% no tiene naturaleza jurídica alguna o, expresado de otra forma, no mantiene canales formales de vinculación con el Estado en materia económico-tributaria y jurídica. Estos centros actúan en la informalidad desde estos puntos de vista lo que ciertamente es consistente con la existencia de un número importante que tienen muy poco tiempo de funcionamiento. En casi la mitad de los casos el formato utilizado es el de empresas unipersonales, lo que denota baja complejidad a nivel institucional.

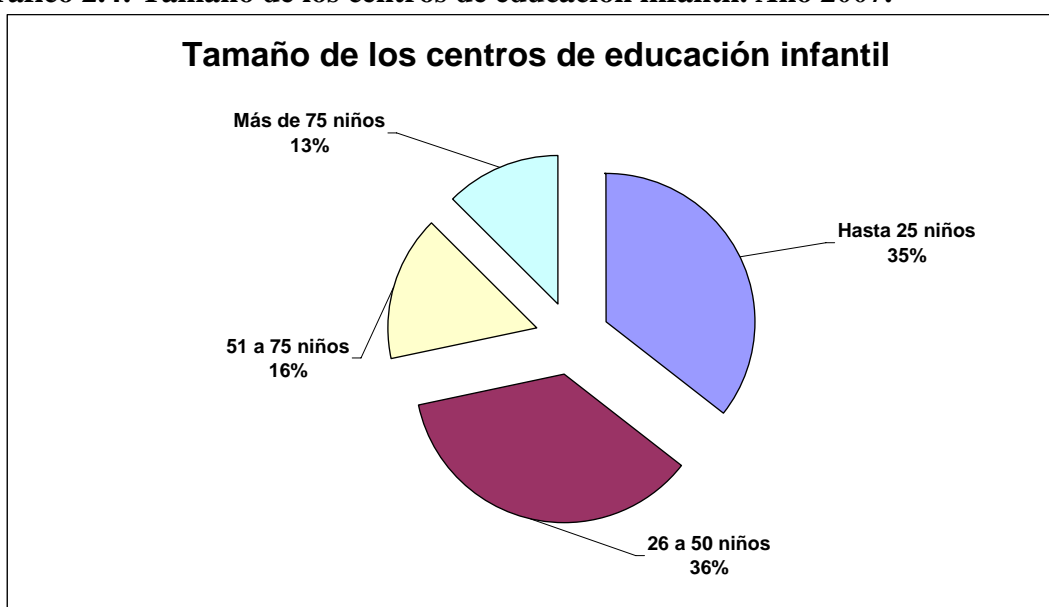
Cuadro 2.6: Centros por fuente de financiamiento. Año 2007.

	Cantidad de centros	%
Propia	411	87,3
Propia y organizaciones privadas nacionales	6	1,3
Propia y organizaciones públicas	22	4,7
Aportes de organizaciones privadas nacionales (fundaciones, etc)	5	1,1
Aportes de organizaciones públicas	24	5,1
Aportes de organizaciones internacionales	1	0,2
Organizaciones privadas nacionales y organizaciones públicas	1	0,2
No contesta	1	0,2
Total	471	100

La fuente de financiamiento en más de nueve de cada diez centros es la propia, al tiempo que en el 87% de los casos esta fuente es la única. Por tanto, la fuente de ingresos por excelencia es el cobro de una cuota por la atención de los niños. Este dato nos habla del rol cumplido por los CEI en tanto vienen a proveer un servicio en ausencia de oferta estatal o familiar.

Al detenernos en el tamaño de los centros es notorio que la cantidad de niños que asisten a las instituciones de este universo es sensiblemente más baja que la que podemos encontrar en un centro administrado o supervisado por el Consejo de Educación Primaria o alguno perteneciente al Plan CAIF. Para arribar a esta conclusión basta con observar que más de una tercera parte tienen 25 o menos alumnos. En este sentido es bueno tener en cuenta que los tramos en que se dividió la variable original responden a la lógica del propio universo y no a una definición abstracta sobre lo que, por ejemplo, podría considerarse un centro educativo grande o chico.

Gráfico 2.4: Tamaño de los centros de educación infantil. Año 2007.



Respecto a las restantes categorías, algo más de una tercera parte tienen entre 26 y 50 niños al tiempo que un 29% tiene más de 50. Cuando se observa la distribución de esta variable por la localización de los centros es posible encontrar dos realidades distintas. Esta situación es presentada en la próxima tabla.

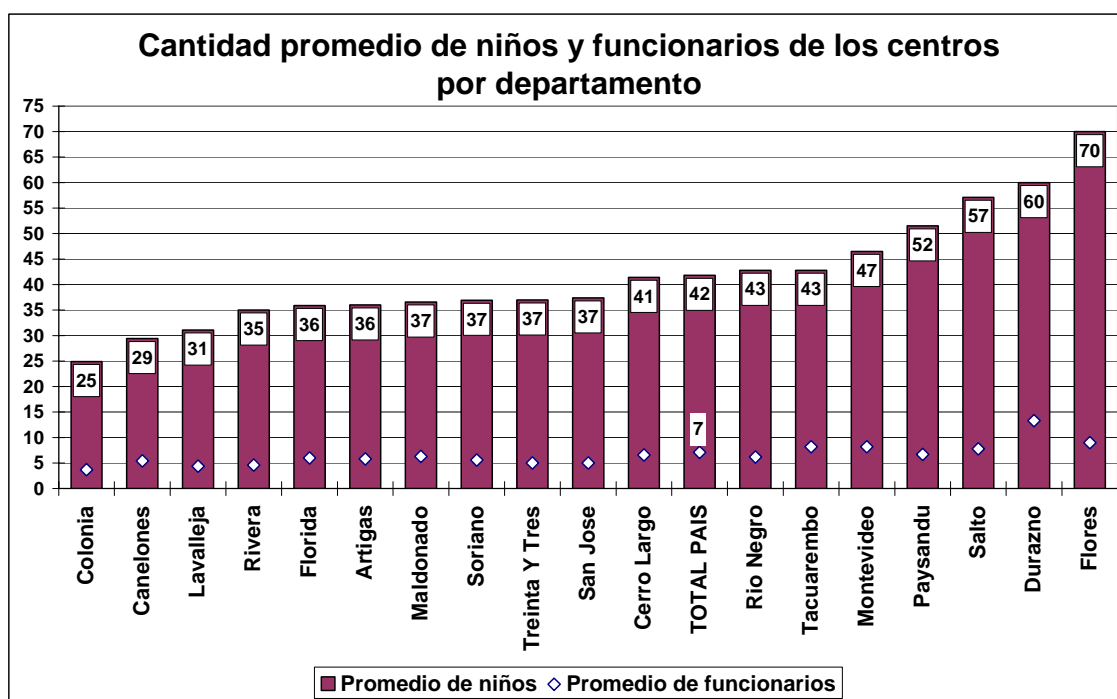
Cuadro 2.7: Tamaño de los centros de educación infantil por grandes regiones. Año 2007.

	Montevideo	Resto del país	Total
0 a 25 niños	29,5	42,3	35,5
26 a 50 niños	36,7	35,9	36,3
51 a 75 niños	16,7	14,5	15,7
Más de 75 niños	17,1	7,3	12,5
Total	100	100	100

De la lectura de esta tabla se desprende que existe, en términos proporcionales, una sobrerrepresentación de la categoría más pequeña en el interior (42,3% de centros en esta situación contra 29,5% en la capital). Al mismo tiempo, en la categoría extrema opuesta (más de 75 niños) se registra la situación opuesta: el porcentaje de centros de Montevideo es más de dos veces mayor (17,1%) que la del resto del país.

Otra forma de obtener el tamaño de los centros es analizando la cantidad promedio con que cuenta cada uno. Uno de los riesgos de usar esta medida es que es sensible a la dispersión, esto es, que un mismo promedio puede estar escondiendo distribuciones muy disímiles. De todas formas es una aproximación que, en el marco de otras lecturas complementarias, también echa luz al conocimiento de estos universos. En este caso, la mirada a los niños se complementa con la cantidad promedio de funcionarios. El criterio de inclusión de éstos últimos fue de máxima amplitud: se cuentan todas las personas que cumplieran tareas independientemente de su naturaleza y carga horaria. En el próximo gráfico es posible apreciar la cantidad promedio de niños por departamento (indicado por el punto que alcanza la barra) y la de funcionarios (indicado por el rombo)¹¹.

Gráfico 2.5: Cantidad promedio de niños y funcionarios de los centros por departamento. Año 2007.



Si todos los centros de educación infantil en el Uruguay fueran del mismo tamaño, cada uno de ellos atendería a 42 niños y contaría con 7 funcionarios. Como era esperable, Montevideo se encuentra entre los departamentos con mayor número promedio de niños y funcionarios, más aún si se tiene en cuenta que concentra la mayoría de los CEI. Resulta llamativo el caso del departamento de Canelones que, siendo el segundo departamento en importancia, presenta el penúltimo promedio en términos de cantidad de niños. Evidentemente la importante cantidad de centros y niños en Montevideo es lo que le da la fuerza al promedio nacional y hace que la mayoría de los departamentos se encuentre por debajo de éste.

¹¹ Se podría afirmar que la media aritmética es también sensible a la cantidad de casos, cuanto menos cantidad de casos se promedien mayor influencia tendrá cada uno de ellos en el promedio resultante. Esto pone un signo de precaución para varios departamentos donde se identificaron muy pocos centros (por ejemplo Treinta y Tres o Flores).

Los centros no registrados

Como ya se mencionó es esperable que los centros que no se encontraban registrados en el Registro Nacional de Guarderías del MEC presentarán características singulares. O en otras palabras, que el registro o no registro no se distribuyera al azar sino que estuviera relacionado con una serie de variables y factores. Por este motivo, vale la pena realizar una breve caracterización de estos centros. Hay que tener en cuenta que, al igual que con el universo general, en este caso la caracterización se limita a los centros que contestaron el formulario censal.

En cuanto a la antigüedad, se trata de instituciones que en términos relativos presentan muchos más casos en la categoría de menor cantidad de años. El 60% de ellos declaran tener hasta 5 años de funcionamiento y la cuarta parte que comenzaron a funcionar en el 2007. Por supuesto que en el caso de los centros no registrados, al enfrentarse con un relevamiento organizado desde la institución estatal encargada de controlar este sector, los incentivos para declarar menos años de antigüedad pueden ser importantes. Respecto a su naturaleza jurídica, cuatro de cada diez no tiene ninguna y una tercera parte adoptó el formato de empresa unipersonal. Por otra parte se trata de centros muy pequeños, casi 7 de cada 10 tienen hasta 25 niños al tiempo que el 90% cuentan con 4 o menos funcionarios.

Este perfil claramente diferenciado respecto al total de centros habla sobre su especificidad de instituciones sobre las que no se tenía noticias hasta el momento. Son pequeñas (pocos niños, pocos funcionarios) relativamente nuevas y en general con pocos vínculos de formalidad. Indudablemente buena parte de este subconjunto deberá llamar la atención de las políticas educativas de este nivel para generar respuestas diferenciadas.

Es interesante destacar, que estos centros han sido objeto de especial cuidado por parte del Área de Educación en la Primera Infancia, cuyo personal técnico ha visitado, entre la publicación de los datos preliminares en agosto de 2007 y diciembre prácticamente la totalidad de los descubiertos en el departamento de Canelones (que revestían carácter prioritario) y aquellos de los barrios La Comercial y Cerro de Montevideo.

Entre las conclusiones aportadas por el equipo supervisor actuante sobresalen las siguientes: a) se trata de centros cuyo propósito no es de carácter educativo, b) responden a estrategias de búsqueda de servicios baratos y accesibles de cuidados de niños por parte de la población de la zona o bien a la búsqueda de ingresos por parte de quienes los atienden, c) la población que asiste a la mayoría de los centros pertenece a una franja socioeconómica deprimida, d) en su mayoría no han tenido acceso a ofertas de mejor calidad, e) existió una importante omisión por parte de los responsables de estos centros en la prosecución de los trámites de regularización frente al Ministerio de Educación y Cultura.

2.4 El contexto sociocultural de los CEI

Como se mencionó al comienzo de este informe, una de las dimensiones centrales de análisis para entender la situación de la primera infancia en nuestro país es la del contexto sociocultural en que se desenvuelve el proceso educativo de este universo. En

este sentido, el formulario censal relevó algunas variables que permiten aproximarse a la situación socioeconómica de los hogares de los niños que asisten a estos centros.

Concretamente para caracterizar socioculturalmente a la población del universo del censo, se combinaron dos variables: el nivel educativo de la madre (o el adulto que cumple ese rol) y el nivel socioeconómico de las familias. En ambos casos, se trata de la percepción del responsable del centro acerca de éstas¹². Esta es justamente una de las debilidades importantes de esta medida. Más aún si se tiene en cuenta que se trata de instituciones que en muchos casos carecen de registros administrativos sistemáticos. Por supuesto la información será menos confiable cuanto más pequeño y con menor grado de estructuración de la información cuenten. De todas formas, los datos que se presentan a continuación constituyen una muy buena aproximación que da cuenta de un ordenamiento básico de los centros a lo largo de la dimensión socioeconómica. Quizás no lo permita establecer con precisión absoluta, mas sí habilitará a afirmar que la composición social de los alumnos de una institución es más o menos favorable que la de otra.

La elección de estas dos variables no es novedosa y responde a toda una línea de estudios tanto de evaluación de aprendizajes como de caracterización sociocultural de poblaciones educativas. De hecho el nivel educativo ha probado ser un excelente predictor tanto de resultados educativos como de un buen número de variables socioculturales. En otras palabras, es posible afirmar que conociendo el nivel educativo es altamente probable que se esté conociendo una aproximación de alta precisión al nivel socioeconómico del hogar. Es por esto que las evaluaciones de aprendizajes y otros estudios siempre incluyen el nivel educativo de la familia (en general deteniéndose en la figura de la madre) a la hora de contextualizar los resultados obtenidos por los estudiantes¹³.

2.4.1 El nivel educativo de las madres

Para establecer la composición sociocultural de cada centro se utilizó una combinación del nivel educativo de las madres de los niños y una percepción general del nivel socioeconómico de los hogares de los alumnos. En lo que refiere a la educación, se les solicitó a los responsables de la gestión del centro que indicaran aproximadamente qué porcentaje de madres correspondían a cada uno de cuatro niveles educativos alcanzados: a) haber completado la escuela y no más que eso, b) haber cursado algún año o completado el ciclo básico de enseñanza media, c) haber cursado algún año pero no completado el segundo ciclo de la enseñanza media y d) haber completado la enseñanza media o más que eso. De esta forma para cada centro se constituía un perfil educativo a partir de la clasificación de las madres en los distintos niveles.

¹² Preguntas B5 y B6a a B6d del formulario del censo.

¹³ Al respecto ver las notas metodológicas de las evaluaciones de aprendizajes realizadas por la Unidad de Medición de Resultados (UMRE) de Codicen, hoy Departamento de Evaluación de Aprendizajes de la División de Investigación, Evaluación y Estadística. También es posible encontrar el desarrollo de una medida de contexto sociocultural en la publicación ANEP (2007) Relevamiento de Características Socioculturales de las escuelas públicas del Consejo de Educación Primaria. Montevideo: Departamento de Investigación y Estadística Educativa.

En el siguiente cuadro se presenta la información correspondiente a esta variable. En primer lugar se presenta el promedio de los porcentajes estimados para cada nivel y, en la segunda fila, la distribución de las madres de los niños de acuerdo a la clasificación hecha por los entrevistados. Es entonces que la primera fila refiere al porcentaje promedio de madres que, al interior de cada centro, tienen determinado nivel educativo independientemente del tamaño de la institución. Así, es posible observar que, en promedio, los entrevistados estiman que el 42% de las madres de los niños de su centro cuentan con enseñanza media completa o más. Por otra parte, atendiendo a la segunda fila, se podría afirmar que las madres del 45% de los niños que asisten a los centros relevados tienen enseñanza media completa o más de acuerdo a la percepción de los entrevistados.

En cualquier caso, la información indica un nivel educativo alto de las madres de los niños que asisten a estos centros. Esto pone de manifiesto que buena parte de este universo está compuesto por familias que siguen una lógica de mercado “completa” es decir que tienen la capacidad para proveerse en el mercado educación de calidad para sus hijos más pequeños. Es más que probable que esas familias tengan un alto nivel educativo. Por otra parte, una tercera parte de las madres de estos niños han completado no más allá que el ciclo básico (un 13% solo completa la escuela o menos).

Cuadro 2.8: Promedio de porcentajes estimados de madres en cada una de las categorías de nivel educativo y distribución de las madres por nivel educativo

	Enseñanza primaria completa o menos	Ciclo Básico educación (completo o incompleto)	Segundo ciclo enseñanza media incompleta	Enseñanza media completa o más
Promedio de porcentaje de madres en cada nivel al interior de cada centro	11,8	21,9	24,3	42,1
Porcentaje de madres de niños en cada nivel sobre el total de centros	12,9	19,3	22,6	45,2
Distribución de los porcentajes estimados				
Ninguno	67,9	44,0	29,1	18,8
Hasta el 25% de las madres de los niños.	15,6	24,6	34,6	26,9
Del 26% al 50% de las madres de los niños.	6,8	16,7	22,2	15,4
Del 51% al 75% de las madres de los niños.	4,5	6,8	7,5	11,8
Más del 75% de las madres de los niños.	5,1	7,9	6,6	27,1

Al observar la segunda pieza de información, la distribución de los porcentajes estimados, se confirma la información anterior. Basta observar la respuesta “Ninguno” (o 0%), mientras que en prácticamente 7 de cada 10 centros sus responsables manifiestan que ninguna de las madres completaron sólo hasta la escuela. En el otro extremo, en 2 de cada 10 instituciones se estima que ninguna madre tiene al menos enseñanza media completa. Por otra parte, es justamente este nivel el que concentra el mayor porcentaje de estimaciones superiores a 75. Esto quiere decir que a la pregunta “¿Qué porcentaje de los niños estima usted que sus madres (o el adulto que cumple ese

rol) tienen como nivel educativo máximo alcanzado la enseñanza media (liceo o UTU segundo ciclo) completo o más?'', en más de la cuarta parte de estos centros (27%), sus responsables responden que más del 75% de estos han alcanzado dicho nivel.

Sintetizando, resulta evidente que las familias de los niños atendidos por los centros del universo del censo presentan niveles educativos altos, lo que se manifiesta en la muy importante proporción de madres (prácticamente la mitad) que han completado al menos la enseñanza media. Este dato es llamativo si se tiene en cuenta que, de acuerdo a los datos de la Encuesta de Hogares del Instituto Nacional de Estadística el 43% de la población de 25 o más años tienen como nivel educativo máximo aprobado a la primaria¹⁴.

Ahora bien, para llegar a una única medida que caracterice a todo el centro, es necesario construir algún indicador de síntesis. Para esto se optó por construir un saldo de nivel educativo que surja de restar el porcentaje de madres con hasta ciclo básico completo como máximo nivel alcanzado del porcentaje de madres con enseñanza media completa o más¹⁵. Con esta opción se vuelve a seguir la línea de diversas evaluaciones de aprendizajes llevadas a cabo en el país. Las medidas de saldo educativo permiten considerar, al menos parcialmente, la varianza existente al interior del centro en materia del nivel educativo alcanzado por los padres. En este sentido se ha considerado una mejor herramienta para reflejar la realidad que, por ejemplo, tomar el porcentaje de una determinada categoría¹⁶.

Teniendo en cuenta el alto nivel educativo de las madres percibido por los responsables de la gestión de los centros, para la construcción del saldo se utilizó un nivel algo superior en el extremo inferior. Es esta la razón para haber elegido hasta ciclo básico completo y no sólo hasta educación primaria. Por supuesto que a los efectos de ordenar los centros la medida sigue siendo más que adecuada. Adicionalmente la compleción del ciclo básico como nivel educativo máximo alcanzado es aun un indicador de vulnerabilidad del hogar del niño.

En el siguiente cuadro se presenta la distribución de la variable saldo de nivel educativo agrupada en cinco tramos con una cantidad similar de centros en cada uno de ellos. En

¹⁴ Claro está que el rango etario de las personas con hijos de menos de 5 años sea bastante más acotado y, por ende, el nivel educativo más alto. Para acceder a esta información por grupo etario ver Anuario Estadístico de Educación 2006.

¹⁵ Esta medida tendrá como valor más favorable 100 (el 100% de las madres completaron la enseñanza media o más que eso) y como menos favorable -100 (el 100% de las madres completaron hasta el ciclo básico o menos que eso). Por ejemplo, un centro donde el 20% de las madres hayan completado hasta el ciclo básico y un 45% hubieran hecho lo propio con enseñanza media o más, tendrá un saldo de nivel educativo de 25.

¹⁶ Se podría tomar como medida resumen para el centro el porcentaje de madres que completan hasta el ciclo básico de educación media. Es indudable que cuanto mayor sea esa cifra, se podrá intuir que los padres de esos niños (y por ende los niños) serán más vulnerables en materia educativa. Sin embargo, una de las virtudes del saldo de nivel educativo es que, frente a un mismo porcentaje, introduce la consideración del extremo opuesto. Así por ejemplo, un centro puede tener un 30% de los niños que tengan madres en la categoría elegida, pero no será lo mismo que con ese 30% conviva un 10% de niños con madres del nivel educativo más alto (el saldo de ese centro sería -20) que lo haga con un 40% de niños en dicha situación (saldo 10). La lógica subyacente es que el primer centro cuyo saldo es -20 presenta un contexto menos favorable en materia de la educación del hogar de los niños que el de saldo 10. Si bien es cierto que un mismo saldo puede surgir de varias combinaciones, esta medida logra captar la realidad de forma más compleja cuando de contextualizar socioculturalmente los centros se trata.

las últimas dos columnas es posible apreciar cuál es el valor de saldo más bajo y más alto de cada uno de los tramos quintilizados. Así por ejemplo, en el primer tramo (quintil 1 o 20% de saldos más desfavorables) el centro con el saldo de nivel educativo más favorable tiene -76, al tiempo que el menos favorable presenta -100. Es justamente este grupo de centros el que atiende los hogares de mayor vulnerabilidad educativa.

Cuadro 2.9: Centros por quintil de saldo educativo

	Cantidad de centros	% de centros	Saldo mínimo del quintil	Saldo máximo del quintil
20% con peor saldo educativo	91	19,3	-100	-76
Quintil 2	93	19,7	-75	-12
Quintil 3	97	20,6	-10	40
Quintil 4	92	19,5	42	82
20% con mejor saldo educativo	95	20,2	85	100
Sin dato	3	0,6	-	-
Total	471	100	-	-

Fruto de la distribución de la percepción del nivel educativo de las madres por parte de los entrevistados, se observa un salto cuantitativo muy importante en los saldos mínimos ya a partir del segundo quintil. De hecho, del tercer quintil en adelante los saldos son casi neutros o positivos, lo que denota la estructura de nivel educativo relativamente alto señalada con anterioridad. Como muestra destacar que el 40% de los centros (quintiles 4 y 5) tienen como saldo mínimo 42.

2.4.2 El nivel socioeconómico de los hogares

La segunda variable utilizada para construir la composición sociocultural de los CEI es la percepción por parte del entrevistado del nivel socioeconómico de las familias de los niños que asisten al centro. Debe tenerse en cuenta que esta variable presenta una doble debilidad: en primer lugar se trata de la percepción de los responsables de la gestión de los centros, muchos de los cuales no cuentan con registros sistemáticos. En segundo lugar, a diferencia del nivel educativo, no existía una medida estandarizada para establecer fehacientemente los distintos niveles de nivel socioeconómico. Por este motivo los entrevistados respondieron de acuerdo a sus propias definiciones de que es, por ejemplo, nivel alto o medio. Para establecer este nivel se les solicitó que tuviera en cuenta su conocimiento sobre el nivel educativo, los ingresos, el equipamiento y la satisfacción de las necesidades básicas de la mayoría de las familias de los niños del centro. Una vez más pues se debe ser cauto a la hora de utilizar estas variables y tener claro que permite una clasificación ordinal cuyo nivel de precisión no es total.

La próxima tabla expone la distribución de esta variable.

Cuadro 2.10: Centros y niños según nivel socioeconómico de las familias percibido por sus directores

Nivel Socioeconómico (percibido por Directores)	CENTROS		NIÑOS	
	Cantidad de centros	% de centros	Cantidad de niños	% de niños
Alto	6	1,3	332	1,7
Medio alto	69	14,6	3962	20,1
Medio	263	55,8	9734	49,5
Medio bajo	107	22,7	4618	23,5
Bajo	24	5,1	962	4,9
No sabe	2	0,4	66	0,3
Total	471	100	19674	100

Puede observarse que la percepción de los responsables de los centros del nivel socioeconómico más general es consistente con la del nivel educativo de los padres. De hecho, si bien no existía una definición estandarizada, entre los elementos que se le solicitaba tener en cuenta para estimar el nivel socioeconómico del hogar también se contaba el nivel educativo de los padres. En 7 de cada 10 centros el responsable afirma que la mayoría de las familias que asisten son de nivel medio o medio alto. Las dos categorías extremas presentan porcentajes muy bajos y más de la mitad de los casos se concentran en el nivel medio. Teniendo en cuenta las percepciones, se podría decir que la variable pasó de cinco a tres categorías: medio bajo, medio y medio alto.

2.4.3 Medida de contextualización sociocultural

Para llegar a una medida que sintetice las dos dimensiones comentadas hasta ahora, se construyó una tipología que surge de la combinación de ambas. En la tabla se puede ver a qué categoría pertenece cada combinación y cuantos quedan clasificados en ella. Así por ejemplo, en la tabla a continuación, la celda donde se combina el quintil 3 del saldo con el nivel socioeconómico “Medio” será clasificado como contexto sociocultural “Medio” y los centros de la celda que combinan el quintil 4 con nivel “Medio” será clasificado como contexto “Medio Alto”. Afortunadamente se contó con información de prácticamente la totalidad de los centros relevados, lo que permitirá contar con la composición sociocultural para el resto del informe.

Debe tenerse en cuenta a la hora de trabajar con esta medida que, como ya se sugirió antes, la percepción de los responsables de los centros indica que a estos centros asisten niños de familias cuyo nivel educativo y socioeconómico en general es algo más alto que el promedio. De todas formas, a partir de la quintilización del saldo de nivel educativo sumado a los cinco niveles de la percepción de nivel socioeconómico de los hogares es posible ordenar a los centros de acuerdo a su composición sociocultural.

Los centros de interés prioritario para la intervención desde la política educativa serán por supuesto aquellos ubicados en el cuadrante derecho superior, esto es, los de contexto sociocultural bajo. Una de las ventajas de implementar una medida como ésta es que justamente permite generar una selección de objetos de intervención sobre los

que utilizar los recursos escasos con que se cuentan. Estos centros se encuentran en el extremo inferior en al menos una de las dimensiones. La mayoría de los centros con la composición sociocultural más baja responden al quintil más bajo de nivel educativo combinado con una percepción de nivel socioeconómico medio bajo de las familias. Debe recordarse que en ésta última la cantidad de centros cuyos responsables estimaban el nivel socioeconómico de la mayoría de las familias de los niños como bajo era poco significativo.

Uno de los indicadores de la consistencia entre las dos variables (y que fortalece el constructo) es el hecho que muy pocos centros son clasificados como inconsistentes (alto nivel en una variable y bajo en la otra). Sólo un 3% se encuentra en esta situación.

Cuadro 2.11: Centros por percepción de nivel socioeconómico según saldo de nivel educativo

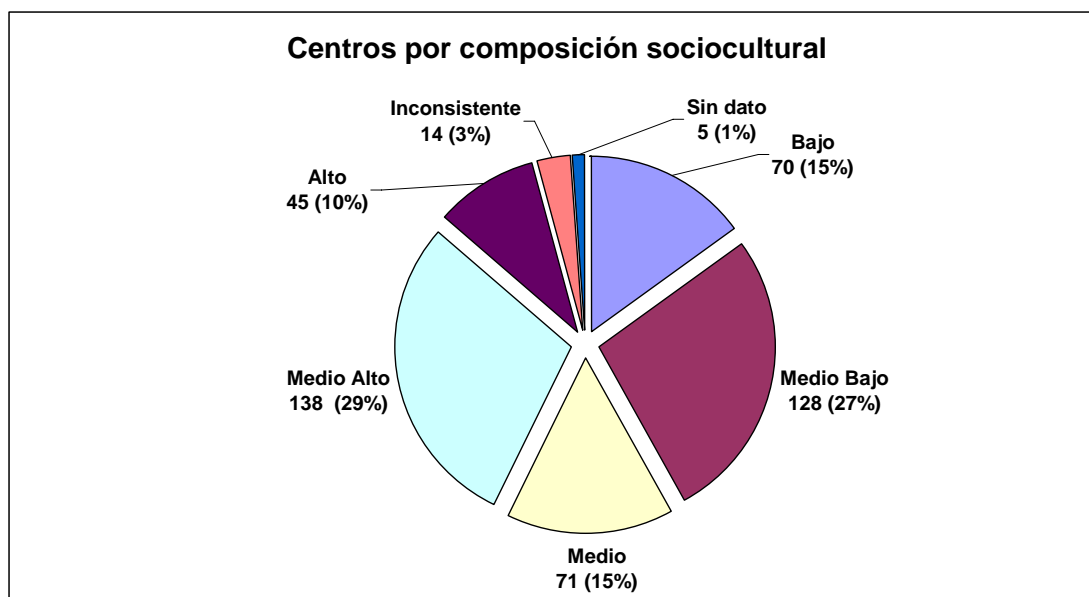
	Alto	Medio alto	Medio	Medio bajo	Bajo	No sabe	Total
20% con peor saldo educativo	INCONS. 0	INCONS 0	MB 25 (5.3%)	BAJO 47 (10%)	BAJO 19 (4.1%)	0	91 (19.4%)
Quintil 2	INCON 0	INCONS 2 (0.4%)	MB 54 (11.5%)	MB 32 (6.8%)	BAJO 4 (0.9%)	1 (0.2%)	93 (19.9%)
Quintil 3	MA 0	MA 9 (1.9%)	MEDIO 71 (15.2%)	MB 17 (3.6%)	MB 0	0	97 (20,7%)
Quintil 4	ALTO 1 (0.2%)	MA 19 (4.1%)	MA 63 (13.5%)	INCONS. 7 (1.5%)	INCONS. 1 (0.2%)	1 (0.2%)	92 (19.7%)
20% con mejor saldo educativo	ALTO 5 (1.1%)	ALTO 39 (8.3%)	MA 47 (10.0%)	INCONS. 4 (0.9%)	INCONS. 0	0	95 (20.3%)
Total	6 (1.3%)	69 (14.7%)	260 (55.6%)	107 (22.9%)	24 (5.1%)	2 (0.4%)	468

INCONS.= INCONSISTENTE – MA = Medio Alto – MB = Medio Bajo

De acuerdo a la combinación de valores utilizada, un 15% de los centros presenta una composición sociocultural baja. Esta cifra asciende al 42% si se le suman los de media baja. Por otra parte, en el extremo superior, un 29% de los centros quedaron clasificados como de composición media alta al tiempo que un 10% lo fue en el nivel alto. Estos datos permiten inferir que en el caso del 15% inferior se trata de población decididamente vulnerable. Con las restantes categorías los matices sean probablemente algo menos precisos, aunque dan cuenta (especialmente a partir del nivel medio) de centros con población integrada. Dan cuenta además de un perfil sociocultural que es, al analizar el conjunto, favorable o muy favorable, lo que no obsta para que exista un núcleo de muy alta vulnerabilidad¹⁷.

¹⁷ Esta situación es distinta, por ejemplo, para las escuelas de educación primaria, ya que la mayoría de ellas se concentran en los contextos socioculturales más desfavorables. Más allá del efecto de la forma construcción de la variable, indudablemente existe una distinta composición del alumnado.

Gráfico 2.6: Centros por composición sociocultural



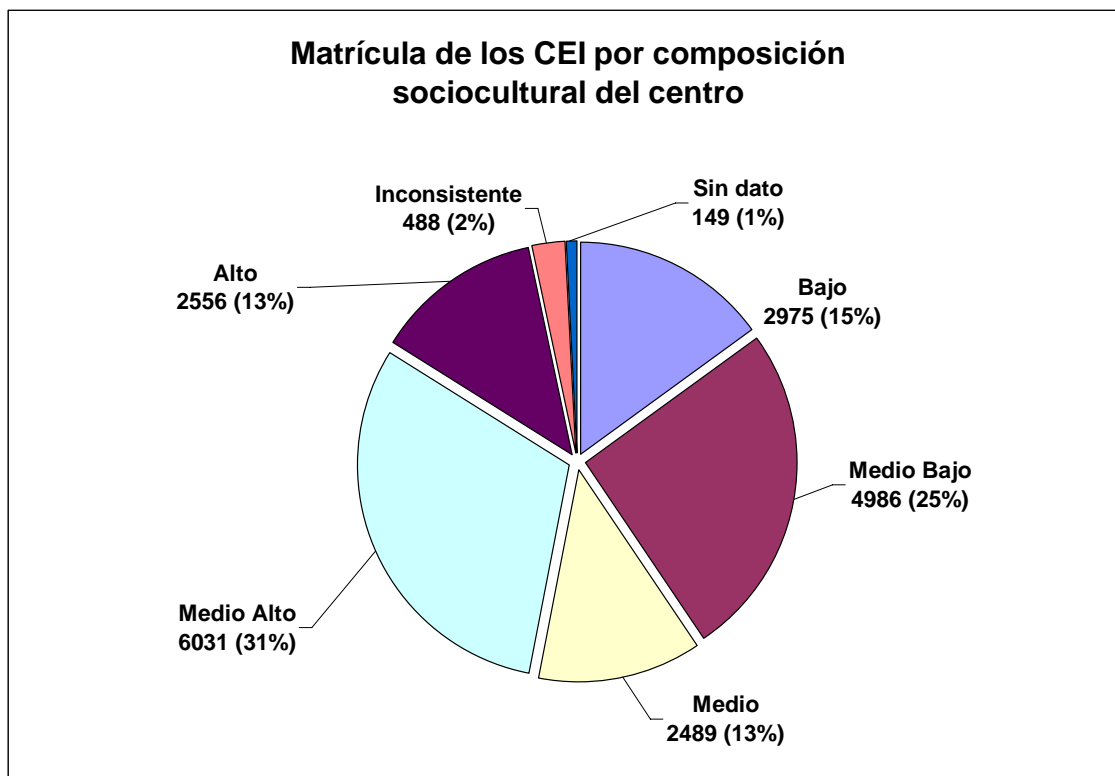
La siguiente tabla presenta la misma información pero en lugar de indicar el porcentaje o cantidad de centros lo hace por cantidad de niños. En este caso se puede observar que 793 niños (el 4% de la matrícula total) asisten a centros con la configuración sociocultural más desfavorable de todas las posibles.

Cuadro 2.12: Matrícula por percepción de nivel socioeconómico según saldo de nivel educativo

	Alto	Medio alto	Medio	Medio bajo	Bajo	No sabe	Total
20% con peor saldo educativo	0	0	728 (3.7%)	2023 (10.3%)	793 (4.0%)	0	3544 (18.1%)
Quintil 2	0	120 (0.6%)	2021 (10.3%)	1595 (8.1%)	159 (0.8%)	29 (0.1%)	3924 (20.0%)
Quintil 3	0	427 (2.2%)	2489 (12.7%)	642 (3.3%)	0	0	3558 (18.2%)
Quintil 4	14 (0.1%)	1191 (6.1%)	2301 (11.7%)	296 (1.5%)	10 (0.1%)	37 (0.2%)	3849 (19.6%)
20% con mejor saldo educativo	318 (1.6%)	2224 (11.4%)	2112 (10.8%)	62 (0.3%)	0	0	4716 (24.1%)
Total	332 (1.7%)	3962 (20.2%)	9651 (49.3%)	4618 (23.6%)	962 (4.9%)	66 (0.3%)	19591 (100%)

Al observar los datos agregados por niveles de composición sociocultural, se observa que el porcentaje de matrícula de la categoría más baja (15%) coincide con el de centros. Esto indicaría que estos centros no presentan un sesgo muy significativo en materia de tamaño. Sí existe cierto desfasaje en las categorías media alta y alta, siendo el porcentaje de matrícula algo más alto que el de centros en estas categorías. Esto significa que un determinado porcentaje de centros abarcan algunos puntos porcentuales más de matrícula, lo cual es indicador de un tamaño algo mayor que el promedio.

Gráfico 2.7: Matrícula de los CEI por composición sociocultural del centro. Año 2007.



A continuación se analizan algunos rasgos de los centros para cada categoría de composición sociocultural. En términos generales, pueden observarse bastantes similitudes entre los centros de composición media, media baja y baja.

Cuadro 2.13: Rasgos seleccionados de los centros por composición sociocultural

Composición sociocultural	Cantidad de centros	Promedio de saldo de nivel educativo	% centros no registrados	Cantidad promedio de niños	Cantidad promedio de funcionarios
Baja	70	-92.6	28.6	42.5	6
Media Baja	128	-46.3	25.0	39.0	6.2
Media	71	15.6	33.8	35.1	6.1
Media Alta	138	73.0	14.5	43.7	8.0
Alta	45	97.2	6.7	56.8	10.4

Evidentemente en el caso del promedio de saldo de nivel educativo el ordenamiento es perfecto, lo que es consecuencia en buena medida de que la contextualización sociocultural se construye justamente a partir dicho saldo. En cuanto al porcentaje de centros no registrados al momento del censo, se encuentra un rango entre 25% y 33% en el caso de las tres categorías inferiores. En el caso de los centros de composición sociocultural media alta y alta dicho porcentaje disminuye abruptamente, siendo particularmente bajo entre los de contexto más favorable. En cuanto a la cantidad de niños, es este estrato el que presenta un promedio más alto que los restantes. Vale

mencionar que en todos los casos, el nivel de dispersión es muy alto, lo que significa que, más allá del promedio de niños, conviven centros con muy pocos niños con otros muy grandes. Respecto a la cantidad promedio de funcionarios, una vez más los tres primeros estratos presentan cifras muy similares, al tiempo que el promedio es algo mayor para los dos más altos, siendo los centros de composición alta los que, en términos promediales, cuentan con mayor cantidad de funcionarios.

2.5 Los recursos de los Centros

Una vez caracterizados de acuerdo a rasgos más generales y que se cuenta con una medida que permite contextualizar las demás dimensiones de análisis, es tiempo de avanzar en la descripción de los recursos con que cuentan los CEI en nuestro país. Para ello se tomarán dos grandes tipos: los relacionados al capital humano (principalmente referidos a los funcionarios con responsabilidades educativas) y al capital físico (lo concerniente a equipamiento edilicio, didáctico, etc)¹⁸. Es de interés conocer los tipos de recursos con que cuentan los CEI así como la forma en que se distribuyen teniendo en cuenta, por ejemplo, la composición sociocultural de la población que atienden.

2.5.1 Capital humano

A nivel de los hogares o los individuos, el capital humano podría ser considerado como los atributos de los miembros del hogar (el ejemplo más claro es la educación o habilidades pero también deberían incluirse aspectos que habiliten la activación de estos recursos como el goce de buena salud). Extrapolando este concepto a nivel del centro, se podría considerar al capital humano como todos aquellos atributos de quienes trabajan en él y que, por ellos, fortalecen o debilitan la tarea educativa. Concretamente, estará compuesto por la dotación de adultos respecto a la cantidad de niños, la formación y experiencia (especialmente de quienes llevan a cabo tareas educativas, responsables y educadores), la presencia de especialistas y la estabilidad del personal.

¹⁸ Para una discusión sobre capital humano, físico y social ver: Kaztman, Ruben. (coordinador) 1999 Activos y estructura de oportunidades. Estudio sobre las raíces de la vulnerabilidad social del Uruguay (Montevideo: Cepal-Pnud).

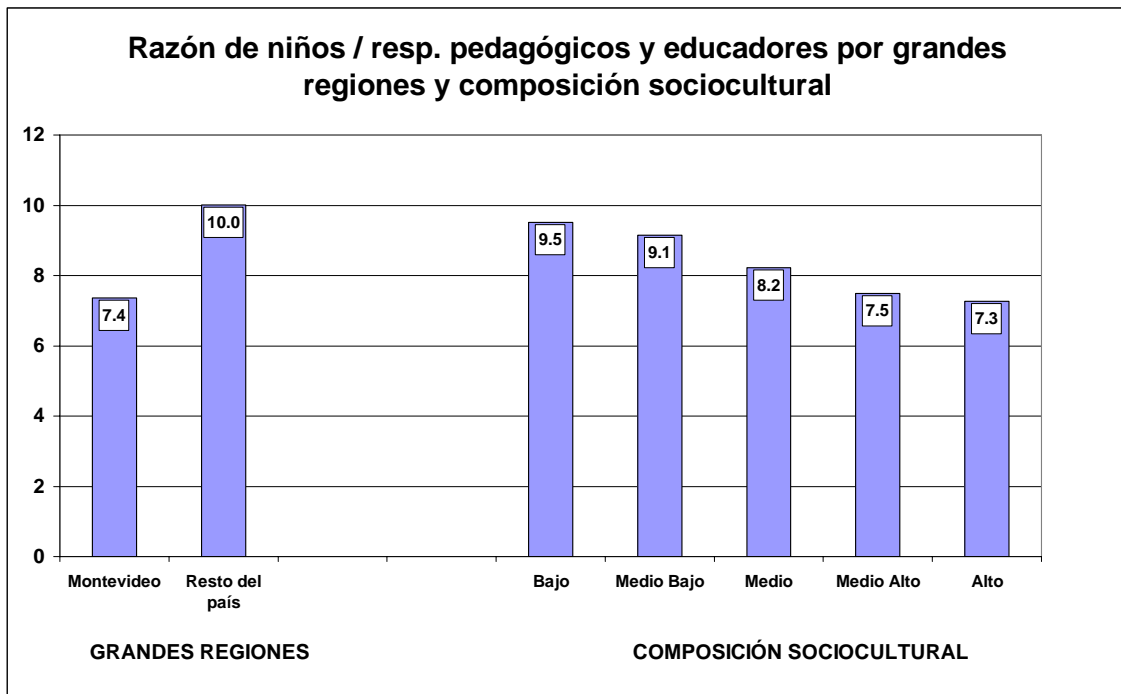
Cuadro 2.14: Cantidad de funcionarios y educadores que trabajan en los CEI por departamento

	Cantidad de funcionarios	Cantidad de educadores (docentes o auxiliares)	% de educadores sobre total de funcionarios
Total del país	3338	1790	53,6
Montevideo	2063	1155	56,0
Resto del país	1275	635	49,8
Artigas	23	16	69,6
Canelones	421	199	47,3
Cerro Largo	46	27	58,7
Colonia	55	23	41,8
Durazno	53	31	58,5
Flores	9	5	55,6
Florida	42	21	50,0
Lavalleja	31	14	45,2
Maldonado	119	53	44,5
Paysandú	182	86	47,3
Río Negro	37	17	45,9
Rivera	23	13	56,5
Rocha	17	10	58,8
Salto	70	43	61,4
San José	45	27	60,0
Soriano	56	26	46,4
Tacuarembó	41	21	51,2
Treinta Y Tres	5	3	60,0

NOTA: la categoría educadores cuenta los funcionarios que declaran aquella como primera tarea.

Una de las primeras dimensiones que hay que tener en cuenta es la efectiva disponibilidad de adultos para la atención de los niños. Para ello, es posible utilizar como indicador la razón de niños por cada adulto en los CEI. En particular, la razón de niños respecto a la cantidad de adultos con tarea educativa específica (responsable pedagógico o educador)¹⁹. En el gráfico que sigue es posible observar la forma en que se distribuye esta variable entre grandes regiones y entre centros con distinta composición sociocultural. Allí es posible observar que al estudiar la cantidad de horas adulto/educativas (de responsables pedagógicos y educadores) sobre las horas niño, la razón es de 8,2 horas niño por adulto. Asumiendo la equiparación, se podría decir que cada adulto con responsabilidades educativas directas atiende a algo más de 8 niños.

Gráfico 2.8: Razón entre niños y responsables pedagógicos-educadores por grandes regiones y composición sociocultural. Año 2007.



Al discriminar esta información por grandes áreas, es posible observar que la razón niños por adulto es mayor en el interior respecto a la capital. De hecho, mientras que en Montevideo es de algo más de 7 niños, en el resto del país asciende a 10.

También es posible encontrar diferencias al estudiar esta variable para cada uno de los distintos contextos socioculturales de centro. Cuanto más favorable es el contexto

¹⁹ El hecho que en este nivel no se cumpla un horario estandarizado (como por ejemplo las 4 horas diarias en enseñanza primaria) obligó a realizar un cálculo alternativo que trascendiera la operación cantidad de niños sobre cantidad de adultos. Para el cálculo de la cantidad de niños por adulto se utilizó la metodología de construir unidades equivalentes a tiempo completo (“full time equivalent”). Para ello se calculó el conjunto de horas niño diarias (asignándole 6 horas a aquellos niños que asisten 4 horas o más y 3 a los que lo hacen por menos) y el de funcionarios (dividiendo la carga horaria semanal por la cantidad de días que asistía a trabajar al centro) y de su división surge la razón niños sobre personal con tareas educativas.

sociocultural, menor es la relación niños-adultos con función educativa. Es decir, que los niños cuya extracción sociocultural es la más favorable, reciben además en términos promediales mayor cantidad de horas de atención de adultos en los centros a los que asisten.

2.5.2 Los responsables pedagógicos

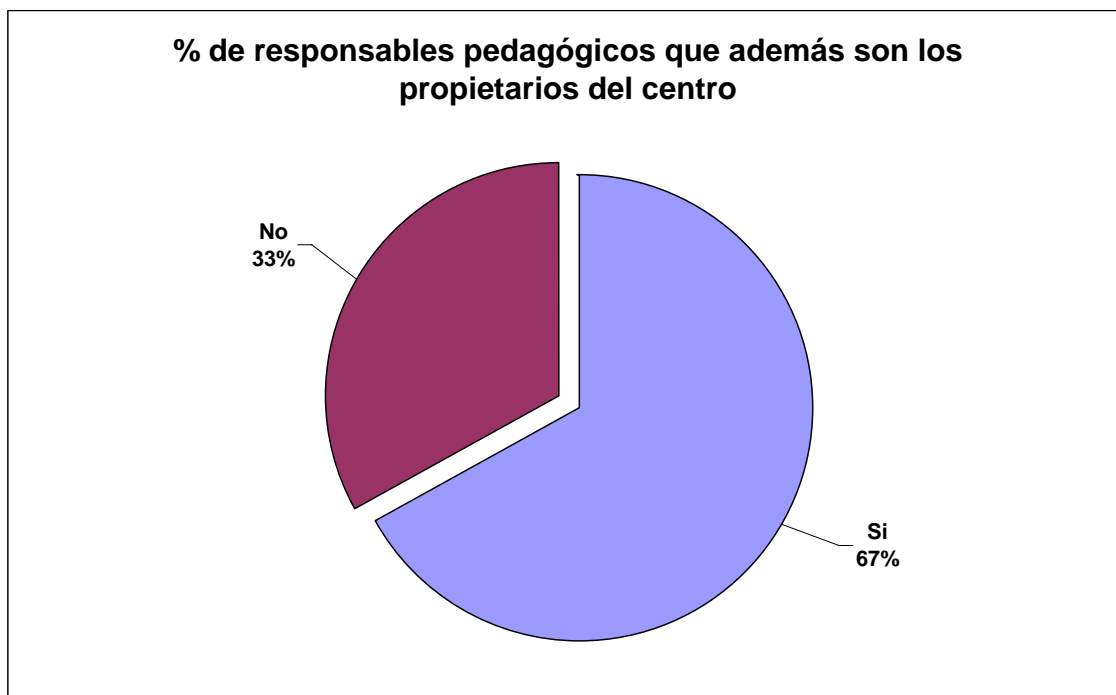
Esta figura se asemeja a la del director en otros centros educativos, es la persona encargada de dictar las directivas y tomar las decisiones más relevantes en materia pedagógica y de gestión. Desde el punto de vista administrativo, esta figura reviste capital importancia en tanto es la representante de la institución en materia pedagógica y organizacional. Se podría decir que es quien “presenta” al centro frente a la autoridad pública a cargo de la supervisión de este nivel educativo. Por tanto se convierte en el responsable por el funcionamiento del CEI, la elaboración de su proyecto educativo y el cumplimiento de los requisitos legales para su funcionamiento. Claro está que muchas veces el responsable pedagógico formal (quien firma ante el ministerio) no es quien efectivamente ejerce esa tarea. Si bien en la mayoría de los casos estas figuras coinciden, en el relevamiento del censo se apuntó a la persona que en la práctica cumple la tarea de dirigir al centro, independientemente de su rol formal frente al ministerio.

De los datos del censo se desprende que 579 personas declaran cumplir tareas de responsable pedagógico. Esto es así porque en un conjunto de estas instituciones más de una persona se identifica como titular de esta tarea²⁰. Prácticamente la totalidad de responsables pedagógicos son mujeres (98%).

Es interesante saber cuál es la relación de propiedad del responsable. Del censo surge que dos terceras partes de ellos son además los dueños del centro. Por tanto se trata de un vínculo que trasciende la posición jerárquica en materia técnica y la ubica en otras áreas como la laboral y la económica. Es claro que quien coincida en su rol de responsable y propietario se encuentra en el extremo superior de la jerarquía, no rinde cuentas a personas en una posición superior, sea este el dueño del centro, una comisión directiva o fundación.

²⁰ A los efectos de la información presentada, se tomaron en cuenta todos aquellos funcionarios del centro que tanto en la tarea primaria o secundaria hayan declarado la de responsable pedagógico.

Gráfico 2.9: Porcentaje de responsables pedagógicos que además son propietarios del centro. Año 2007.



En cuanto a la edad se trata de una población madura aunque no particularmente envejecida. La edad promedio de este conjunto es de casi 42 años (41.6), siendo muy similar en Montevideo respecto al resto del país. De la estructura etaria de los responsables pedagógicos se destaca que uno de cada diez tiene entre 25 y 29 años, lo que indica que se trata de o bien profesionales recién recibidos o de poca experiencia. De todas formas, la mayor parte de las responsables pedagógicas se ubican en el tramo de entre 40 y 59 años. En esta situación se encuentra prácticamente la mitad (45%) de ellas.

Gráfico 2.10: Responsables pedagógicos de los CEI por edad en tramos. Año 2007.



Uno de los aspectos más relevantes al considerar las características de individuos que se desempeñan en centros educativos es cuál es su formación específica. Más aún cuando se trata de un subsistema en el que no existe formación sistemática o requerimientos de formación estandarizada como puede suceder en el caso del Consejo de Educación Primaria.

Las categorías de formación fueron construidas teniendo en cuenta dos factores básicos: nivel culminado y pertinencia educativa. Así, las categorías van desde la culminación de la enseñanza media hasta el nivel terciario con mayor o menor especificidad educativa²¹. La categoría ideal en este sentido será la de “Formación terciaria específica” ya que maximiza el nivel de formación y el grado de especificidad. En esta categoría quedan incluidos todos los individuos que han culminado alguna oferta de nivel terciario (reconocida por el Ministerio de Educación y Cultura) ya sea en educación o educación inicial específicamente.

En el gráfico que sigue es posible observar la distribución de los responsables pedagógicos de los CEI por el nivel de formación.

²¹ Utilizar el criterio de culminación hace que en la categoría “Culminó secundaria o menos” convivan niveles diversos como la culminación del ciclo básico con estudiantes de enseñanza terciaria (en este caso el interés estaría puesto en los estudios de formación docente). Esto responde al criterio sustantivo por parte del área especializada del Ministerio de Educación de priorizar la culminación de los niveles educativos requeridos. Esto es que, por ejemplo, un estudiante de primer año de formación docente no garantiza los niveles de formación requeridos y a los efectos de las necesidades técnicas de un centro educativo su nivel de formación es el de la educación secundaria completa. Por esto mismo, a los estudiantes activos del último año de formación docente se los clasificó como con dicha formación culminada.

Gráfico 2.11: Responsables pedagógicos por formación. Año 2007.



Formación terciaria específica incluye: maestro de educación inicial, común o doble titulación (instituto de formación docente de ANEP), otros de formación docente (IPA, ISEF, ACJ), terciarios específicos de educación inicial privados reconocidos por Decreto 308/995 (licenciaturas en educación inicial y técnico en educación inicial de UCUDAL, educador preescolar y técnico en jardín maternal del CIEP), terciarios de educación (licenciatura en educación de UCUDAL y UDELAR, educador social del CENFORES y posgrados en educación de UDELAR o universidades privadas) y curso de director de ANEP.

Otros cursos de educación inicial incluye: Formación básica en primera infancia (CENFORES – INAU) y otros cursos de educación inicial no reconocidos que tengan una duración mínima de 6 meses (pueden tener o no tener requisitos mínimos de ingreso).

Más de dos terceras partes de los responsables pedagógicos (el 68%) han culminado alguna oferta terciaria específica y reconocida. En el caso de los individuos que cumplen esta función, cuya demanda es más amplia que el trabajo educativo directo, sería posible incluir dentro de la situación de formación “ideal” a aquellos que tienen algún título terciario (por ejemplo de psicólogo). En ese caso, se podría afirmar que tres cuartas partes de los responsables de los CEI cuentan con un buen nivel de formación.

Por tanto una cuarta parte de ellos presenta un nivel decididamente bajo de formación, basado casi exclusivamente en cursos de educación inicial dictados por instituciones sin reconocimiento y que en muchos casos pueden hasta no tener requisitos de ingreso.

En la tabla que sigue se puede observar la distribución de la formación de los responsables pedagógicos de los centros a la luz de su contexto sociocultural.

Cuadro 2.15: Formación del responsable pedagógico por composición sociocultural del centro. Año 2007.

	Bajo	Medio Bajo	Medio	Medio Alto	Alto	Total
Culminó Secundaria o menos	8,2	8,8	11,5	4,4	12,3	8,0
Otros cursos de educación inicial	18,8	26,9	16,7	13,3	1,8	17,4
Formación docente	64,7	63,1	66,7	73,9	66,7	67,4
Terciario en otras disciplinas	8,2	1,3	3,8	7,8	17,5	6,4
Sin dato			1,3	0,6	1,8	0,7
Total	100	100	100	100	100	100

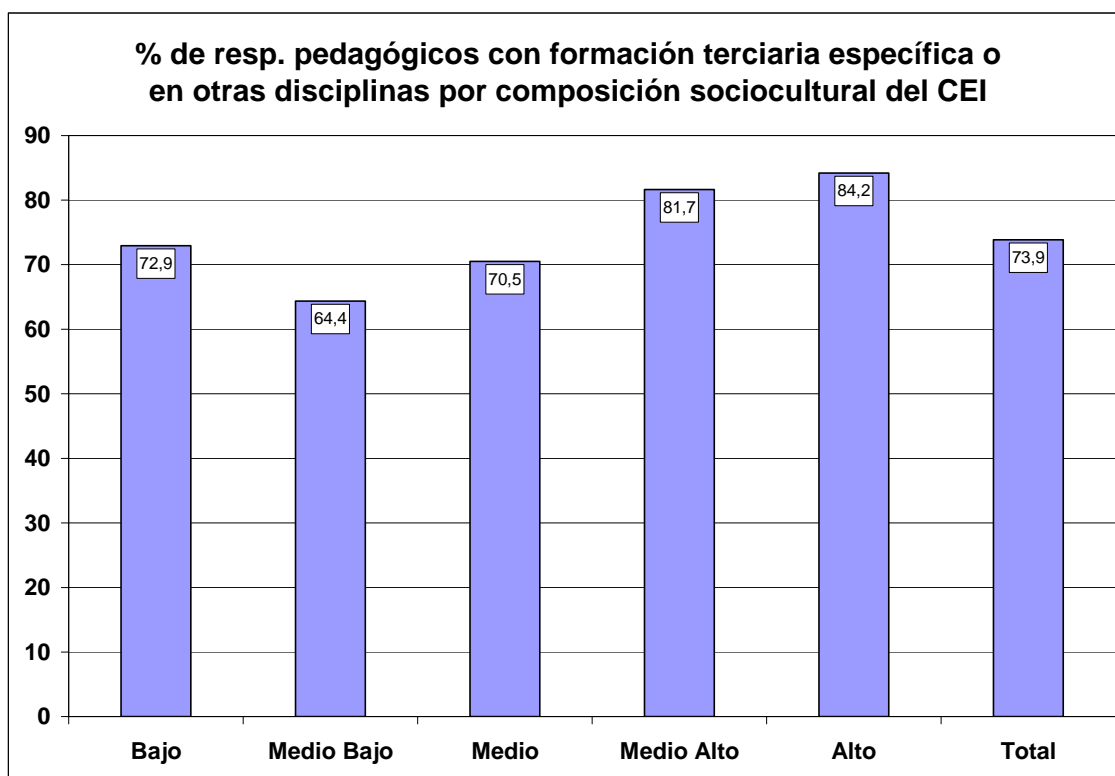
Formación terciaria específica incluye: maestro de educación inicial, común o doble titulación (instituto de formación docente de ANEP), otros de formación docente (IPA, ISEF, ACJ), terciarios específicos de educación inicial privados reconocidos por Decreto 308/995 (licenciaturas en educación inicial y técnico en educación inicial de UCUDAL, educador preescolar y técnico en jardín maternal del CIEP), terciarios de educación (licenciatura en educación de UCUDAL y UDELAR, educador social del CENFORES y posgrados en educación de UDELAR o universidades privadas) y curso de director de ANEP.

Otros cursos de educación inicial incluye: Formación básica en primera infancia (Cenfores – INAU) y otros cursos de educación inicial no reconocidos que tengan una duración mínima de 6 meses (pueden tener o no tener requisitos mínimos de ingreso).

La información pone de manifiesto una distribución regresiva de la formación de los directores de los centros. En efecto, cuanto más desfavorable es la composición sociocultural, menor es el porcentaje de responsables con formación específica reconocida o, al menos, formación terciaria completa²². Si bien se podría afirmar que la distribución de la formación docente es muy similar entre las distintas composiciones, la diferencia se marca al observar las dos formaciones superiores en su conjunto. Esto se encuentra en la siguiente gráfica.

²² El ordenamiento de esta variable de acuerdo a la composición sociocultural del centro no es perfecto. Específicamente es llamativo el porcentaje de responsables con formación superior reconocida en los centros de contexto bajo. Si bien esto es posible, en este caso puede haber operado un efecto distorsivo fruto de la declaración de los propios entrevistados. Más aún si se tiene en cuenta que en este contexto se detectó una singular sobrerrepresentación de la categoría “Doble titulación” que es muy estable para las restantes composiciones socioculturales.

Gráfico 2.12: Porcentaje de Responsables Pedagógicos con formación Terciaria específica, o en otras disciplinas por composición sociocultural del CEI. Año 2007.



Al analizar la formación terciaria de los responsables en su conjunto es posible identificar un ordenamiento casi perfecto²³. Mientras que en los centros de una composición sociocultural media o más desfavorable el porcentaje de culminación de estudios terciarios es del orden del 70%, en los dos contextos más favorables es superior al 80%.

De cualquier manera, es necesario tener presente que, de acuerdo a las declaraciones de los entrevistados, las diferencias en la formación de los encargados de manejar y orientar el funcionamiento de los CEI de acuerdo a la población que atienden es moderada. De todas formas difícilmente se pueda hablar de condiciones igualitarias en este aspecto.

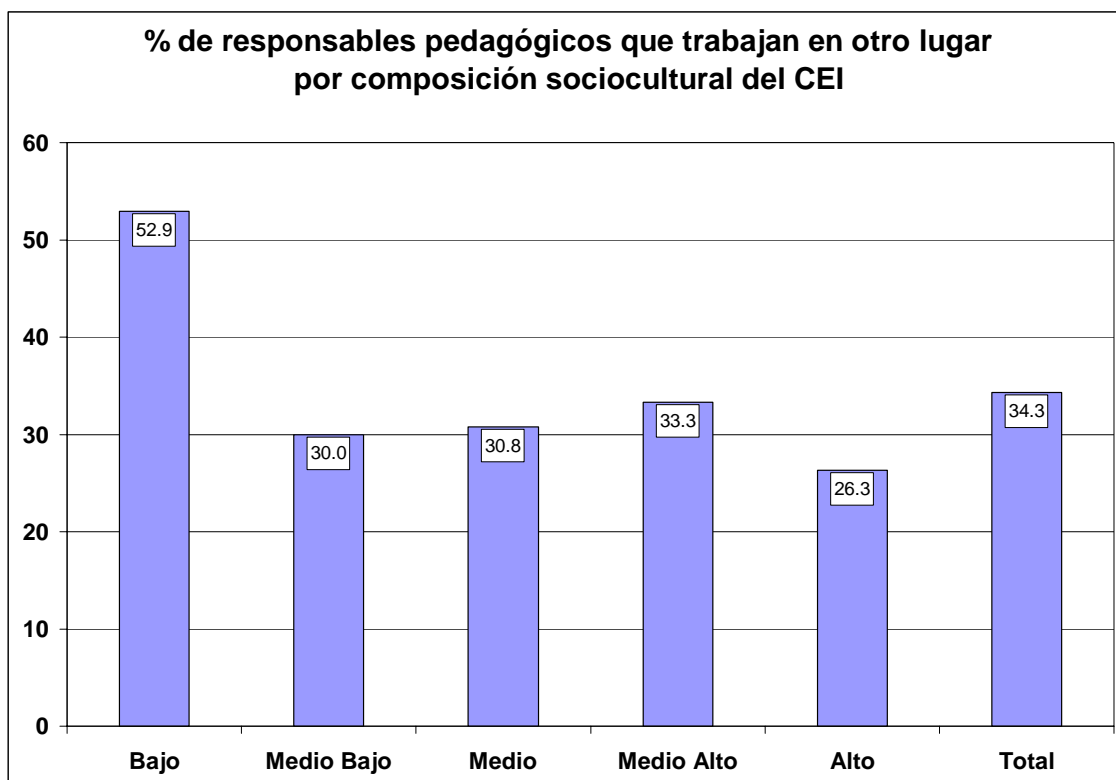
Ahora bien, al observar el porcentaje de responsables que trabajan en otro lugar, la situación de los CEI que atienden a la población de composición sociocultural más desfavorable es alarmante. En estas instituciones, más de la mitad de sus responsables pedagógicos declaran tener otra ocupación. Una posible especulación es que en este nivel exista una mayor disociación entre la figura del responsable pedagógico que se hace responsable ante el MEC y el que en la realidad cumple la tarea²⁴. Esto podría explicar además cómo al analizar la formación, estos centros rompen claramente con la

²³ Ver nota anterior.

²⁴ Es necesario anotar que el responsable pedagógico ante el MEC dista mucho de ser una figura puramente formal y administrativa. En su persona recae la garantía ante la autoridad pública de que las decisiones relativas al funcionamiento del centro y, especialmente, la atención educativa de los niños contará con el aval de una formación sólida y adecuada (o al menos con aquella que acreditaría esto último).

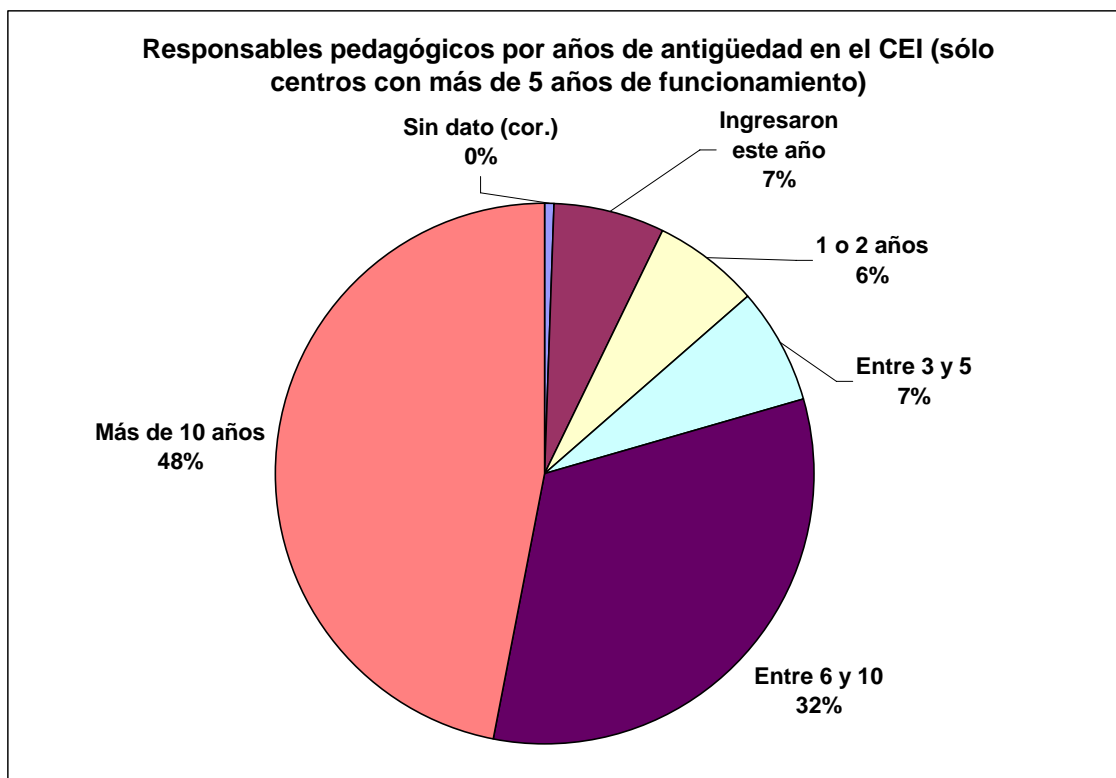
tendencia y presentan un porcentaje particularmente alto en los niveles más altos. Si esta especulación fuera correcta, los individuos que presentan el centro ante las autoridades sí contarían con un alto nivel educativo que los hace idóneos para la tarea. Pero, es dudoso que efectivamente cumplan con dicha tarea.

Gráfico 2.13: Porcentaje de Responsables Pedagógicos que trabajan en otro lugar por composición sociocultural del CEI. Año 2007.



En el gráfico que sigue se presenta la estructura de los responsables de acuerdo a la antigüedad que tienen en el centro. Para ello se resolvió trabajar únicamente con aquellos centros que tienen más de 5 años de funcionamiento. De esta forma, adquieren sentido los valores más bajos de la distribución. Esto es, aquellos centros cuyo responsable ingresó en el año del relevamiento indican que efectivamente se trata de una novel incorporación en un centro que ya venía funcionando desde por lo menos 5 años.

Gráfico 2.14: Responsables pedagógicos por años de antigüedad en el CEI (sólo Centros con más de 5 años de funcionamiento). Año 2007.



La información indica una alta estabilidad de los responsables en sus cargos. Casi la mitad de ellos han estado más de 10 años ejerciendo su tarea en el centro. Asimismo, sumando la categoría inmediatamente inferior, se puede saber que 8 de cada 10 tienen al menos 6 años de antigüedad en la institución. No debe olvidarse que el 70% de los responsables pedagógicos son además los propietarios de los centros. Indudablemente este es un factor que garantiza en buena medida que existirá una alta estabilidad en el ejercicio de su tarea.

Adicionalmente, y en sintonía con la información recién presentada, es destacable que tres cuartas partes (75%) no han ejercido esta tarea en otros centros antes de ejercerla en la actual. Por tanto, es posible asimilar la cantidad de años de antigüedad en los centros con el tiempo de experiencia de este grupo de funcionarios.

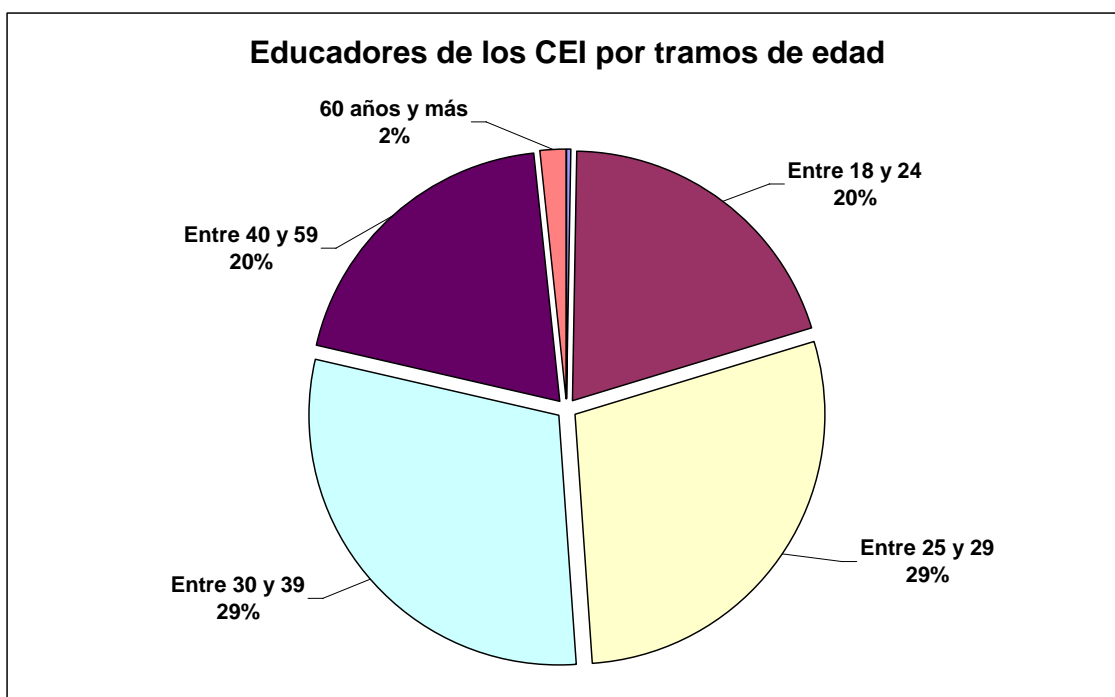
2.5.3 Educadores

Otro conjunto de actores sobre los que resulta de vital importancia conocer sus características son los educadores, aquellos que ejercen la tarea de docencia directa con los niños, ya sea en carácter de docente propiamente dicho o de auxiliar. Es indudable que el capital humano de un centro está estrechamente vinculado con qué tipo de educadores cuenta. Contando a quienes declaran ejercer esta tarea (ya sea como única o con otra) es posible identificar a 1851 educadores.

Al igual que con los responsables, al observar el género se constata que se trata de una población absolutamente femeneizada. Prácticamente la totalidad de quienes ejercen estas tareas (98%) son mujeres.

En lo que respecta a su edad, sí existen diferencias importantes respecto a los responsables. En el caso de los educadores, es una población con un promedio de edad sensiblemente inferior (32,4 años). En el gráfico que sigue se presentan los educadores según la distribución en tramos de edad.

Gráfico 2.15: Educadores de los CEI por tramos de edad. Año 2007.

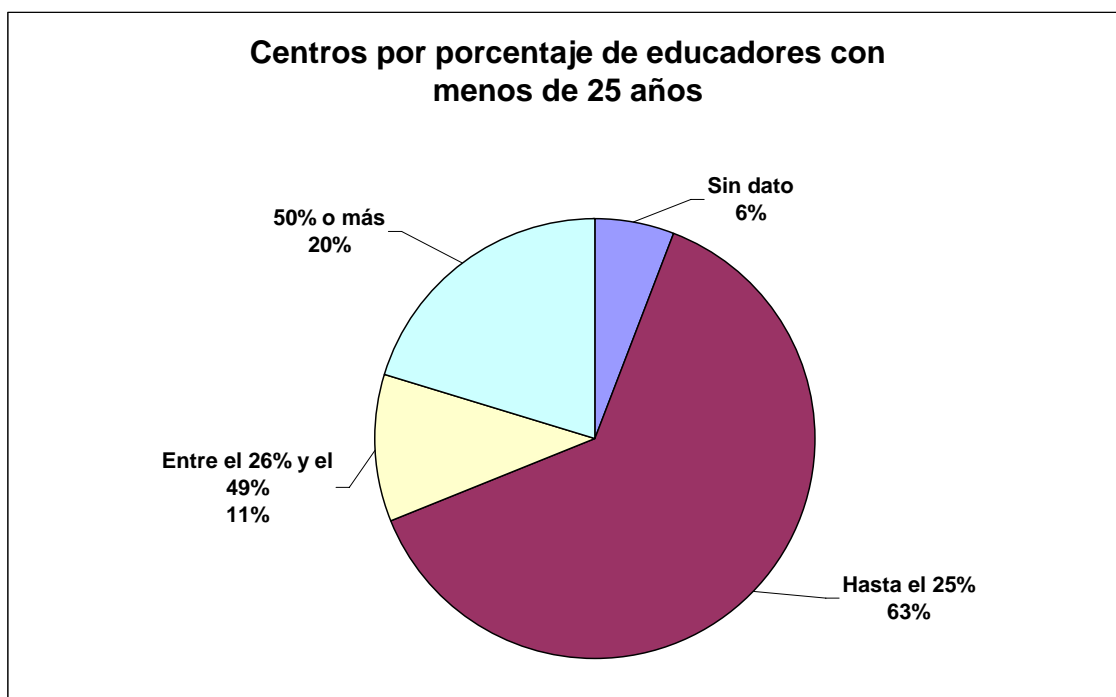


Del gráfico se desprende que el 49% de los educadores de los CEI tienen menos de 30 años. Más aún, uno de cada cinco tiene entre 18 y 24. Esto habla no solamente de una población joven, sino también de personas que muy probablemente cuentan con escasa experiencia en el trabajo con niños. La mitad restante se concentra entre los 30 y los 59 años (29% entre 30 y 39 y 20% entre 40 y 59).

Una primera aproximación a las necesidades y requerimientos de personal que ejerza tareas educativas en un CEI indica que hace falta, además de formación, experiencia y aplomo personal en el cumplimiento de esta tarea. Por tanto, el grupo de educadoras de entre 18 y 24 aparece como uno a prestarle atención en la medida que puede tratarse de una población sin la formación y la experiencia necesaria para atender educativamente a los niños de la forma que es debida. Claro está que la participación de educadoras jóvenes puede en realidad indicar el acompañamiento a otras profesionales experimentadas. Por tanto es útil observar la estructura de edades al interior de los centros, poniendo énfasis en el tramo etario referido. Esta información se presenta en el próximo gráfico.

Es necesario distinguir entre dos unidades de análisis. Hasta ahora la información refería al conjunto de educadores. En este caso hará lo propio para centros, es decir, que los porcentajes indican proporción de centros que, en su interior, presentan a su vez diferentes distribuciones de la edad de sus educadoras.

Gráfico 2.16: Centros por porcentaje de Educadores con menos de 25 años. Año 2007.

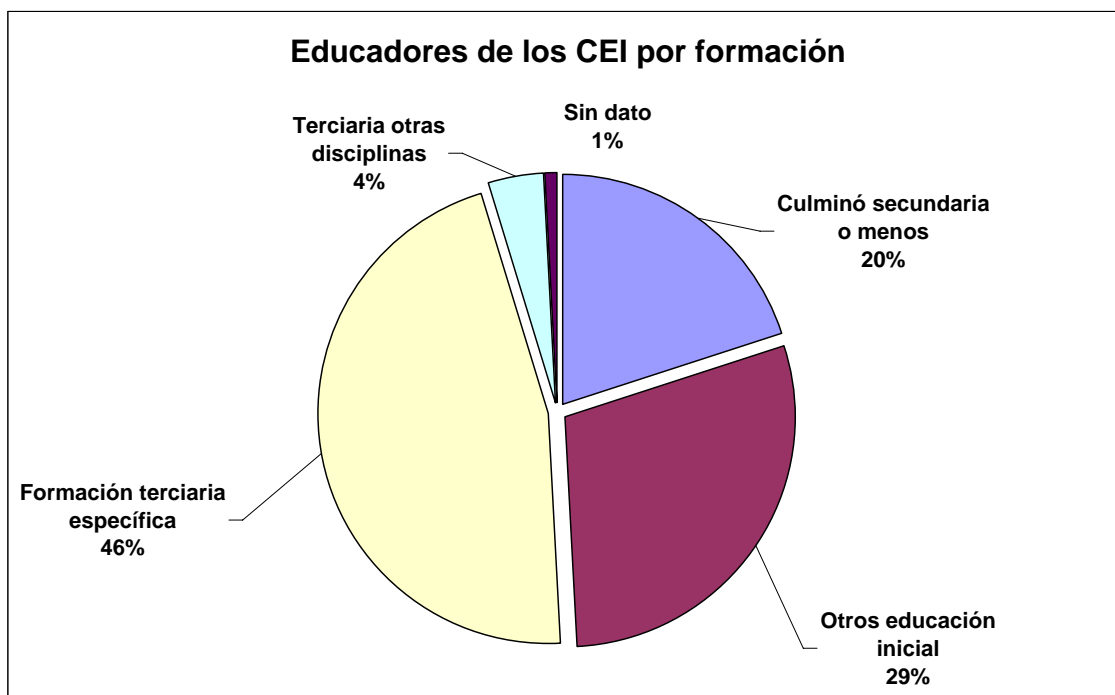


Este gráfico modera en cierta medida la señal de alarma recién mencionada. En dos terceras partes de los centros de los que se cuenta con información, el porcentaje de educadoras jóvenes no supera la cuarta parte del total de este grupo. De todas formas en el 21% de los centros con información este grupo constituye al menos la mitad del plantel de educadoras.

Por supuesto que el dato de contar con un contingente importante de personal joven no es en sí mismo negativo, por el contrario, podría encerrar una enorme potencialidad para el trabajo con los centros. Sin embargo, bajo determinadas condiciones puede llegar a ser preocupante.

En cuanto a la formación de las educadoras, se utilizaron las mismas categorías que las aplicadas para los responsables de los CEI. A continuación se presenta la distribución del conjunto de educadores de estos centros de acuerdo a su nivel de formación.

Gráfico 2.17: Educadores de los CEI según formación. Año 2007.



Formación terciaria específica incluye: maestro de educación inicial, común o doble titulación (instituto de formación docente de ANEP), otros de formación docente (IPA, ISEF, ACJ), terciarios específicos de educación inicial privados reconocidos por Decreto 308/995 (licenciaturas en educación inicial y técnico en educación inicial de UCUDAL, educador preescolar y técnico en jardín maternal del CIEP), terciarios de educación (licenciatura en educación de UCUDAL y UDELAR, educador social del CENFORES y posgrados en educación de UDELAR o universidades privadas) y curso de director de ANEP.

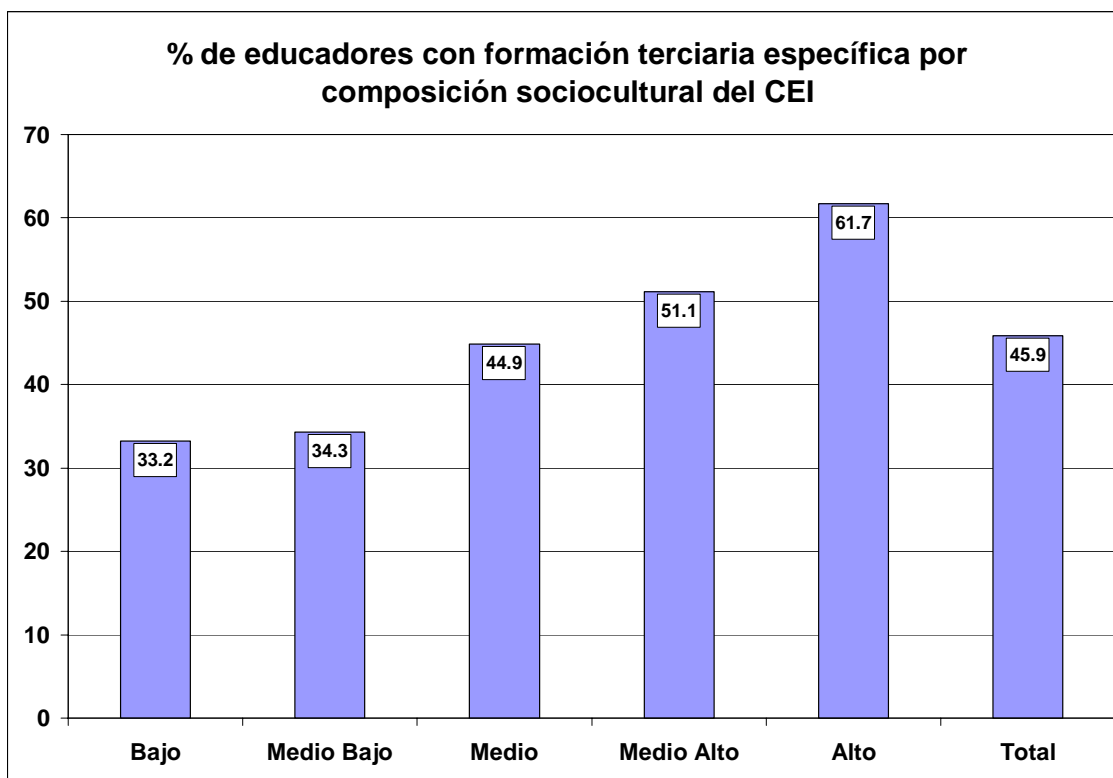
Otros cursos de educación inicial incluye: Formación básica en primera infancia (Cenfores – INAU) y otros cursos de educación inicial no reconocidos que tengan una duración mínima de 6 meses (pueden tener o no tener requisitos mínimos de ingreso).

Se puede constatar un dato que en realidad es consistente con el recién mencionado sobre la edad: existe un importante porcentaje cuya formación no consiste en el óptimo (y el requerido) para ejercer tareas docentes con niños. Sólo el 46% de los educadores que trabajan en los CEI cuentan con formación terciaria específica. Algo menos de una tercera parte ha realizado cursos cortos no reconocidos de educación inicial y uno de cada cinco ha culminado enseñanza secundaria²⁵.

Al observar esta misma información pero discriminada por la composición sociocultural del centro en el que cumple tareas la educadora se identifica una pauta regresiva de distribución de los recursos humanos. Focalizando en la categoría óptima, los docentes que, en términos proporcionales, presentan mayores porcentajes de formación terciaria específica, son los que trabajan en centros de contexto sociocultural más favorable.

²⁵ Es necesario tener presente que esta categoría puede incluir algunos estudiantes de formación docente. De todas formas si se trataba de estudiantes que al momento del relevamiento se encontraban cursando el último año se los consideraba con formación terciaria específica.

Gráfico 2.18: Porcentaje de Educadores con formación terciaria específica por composición sociocultural del CEI. Año 2007.



En efecto, mientras que el 62% de los educadores que trabajan en centros con una composición sociocultural de sus alumnos “Alta”, sólo la tercera parte de los educadores que trabajan en el otro extremo de la escala se encuentran en dicha situación. En otras palabras, los niños que provienen de hogares de más bajo nivel socioeconómico son aquellos que son atendidos en menor proporción por educadores con formación terciaria específica.

En la tabla que sigue es posible encontrar para cada uno de los niveles, qué porcentaje de centros tienen qué proporción de educadoras en dicho nivel. Así por ejemplo, la celda del extremo superior izquierdo indica que en el 62,8 de los CEI hasta el 25% de sus educadoras culminaron educación secundaria.

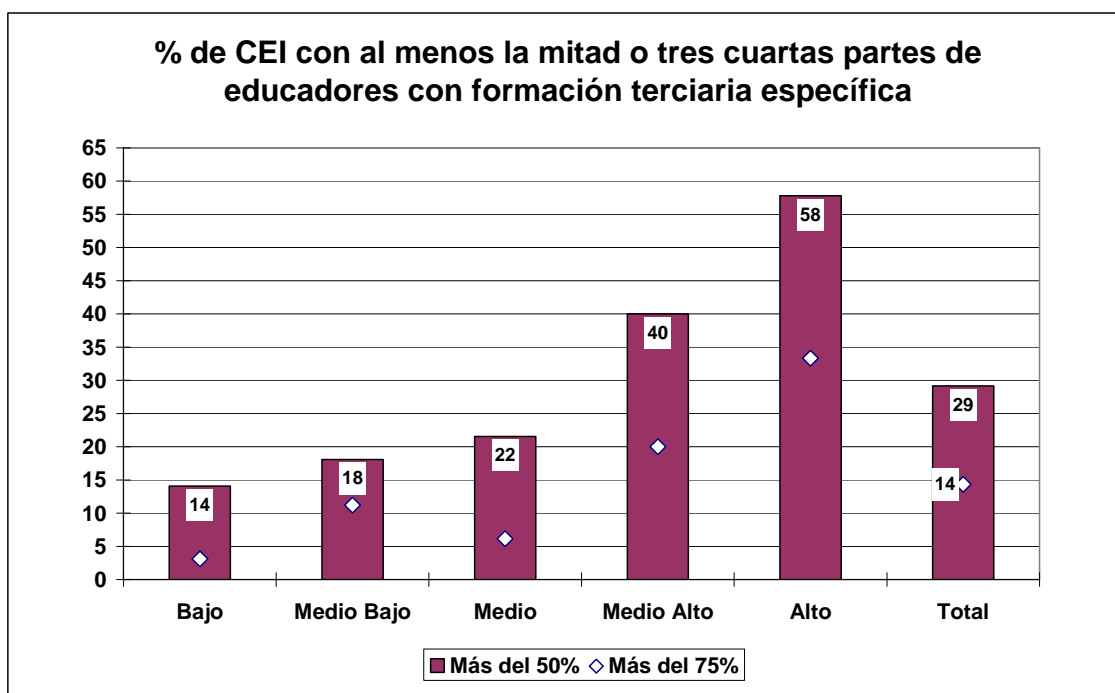
Cuadro 2.16: Centros relevados por formación de los educadores que trabajan en ellos según proporción en esa situación. Año 2007.

	Culminó 2 ^{da} o menos	Otros cursos de ed. inicial	Form. docente o 3 ^{ra} específica	Form. terciaria en otras disciplinas
Hasta el 25% de los educadores del centro.	62,8	47,2	37,9	94,6
Entre el 26% y el 50% de los educadores del centro.	13,3	14,9	18,3	2,7
Entre el 51% y el 75% de los educadores del centro.	11,1	18,7	26,6	1,4
Más del 75% de los educadores del centro.	12,9	19,2	17,2	1,4

Como dato destacable y a la vez alarmante, se observa que casi una cuarta parte de los CEI presentan una estructura de formación de educadores en el que más de la mitad de ellos tienen la enseñanza media como el nivel más alto culminado.

El siguiente gráfico intenta sintetizar la información volcada en esta tabla deteniendo el análisis en la categoría formación terciaria específica. Así, indica, con las columnas, el porcentaje de centros que cuentan con más de la mitad de sus educadores con dicho nivel. A su vez, el rombo indica una condición más restrictiva: el porcentaje de centros que tienen al menos tres cuartas partes de educadores en dicha situación.

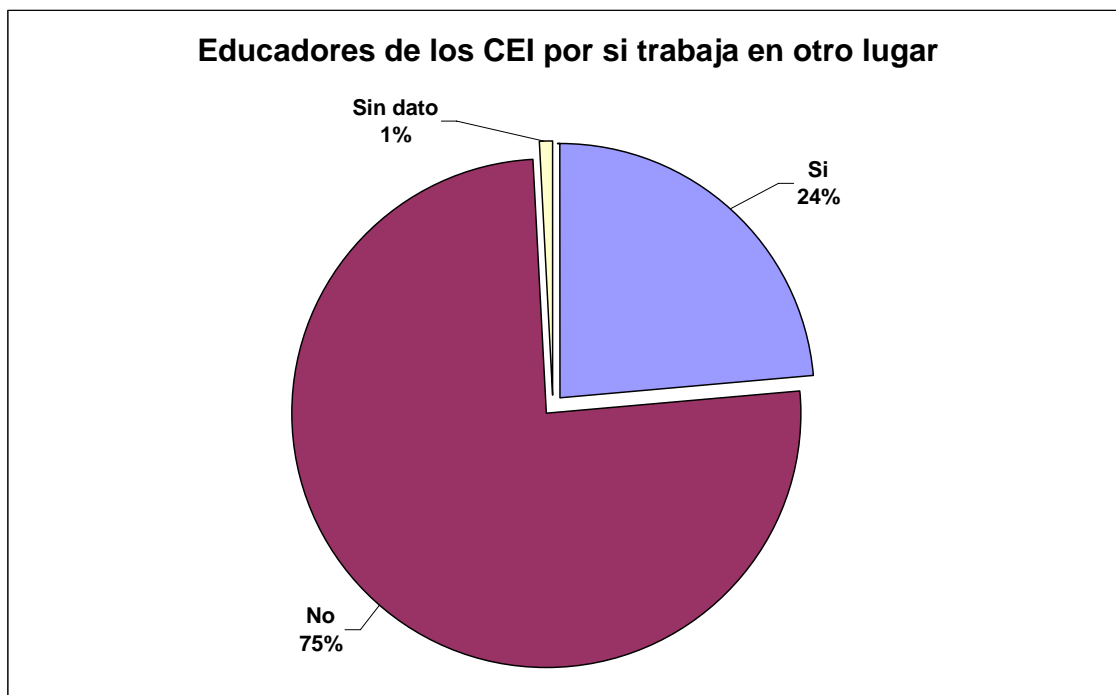
Gráfico 2.19: Porcentaje de CEI con al menos la mitad o tres cuartas partes de educadores con formación terciaria específica. Año 2007.



Los datos ponen de manifiesto que menos de la tercera parte (29%) de los CEI en nuestro país tiene un plantel docente en el que al menos la mitad tengan formación terciaria específica. Esta cifra se reduce al 15% si como condición se exigiera que tres cuartas partes o más de los educadores hubieran culminado ofertas educativas específicas y reconocidas. Al analizar esta información discriminando por la composición sociocultural de los centros, las diferencias son muy significativas. El porcentaje de centros de contexto alto con al menos la mitad de los educadores con formación terciaria específica es cuatro veces superior que el de los de composición baja. Es perceptible además un salto importante en esta cifra cuando se pasa de los centros cuya composición sociocultural es media a los de medio alta y alta.

Respecto a la inserción de los funcionarios con tareas de educadores en otros trabajos, el porcentaje es menor al de los responsables pedagógicos. Algo menos de una cuarta parte de las educadoras se encuentran en esta situación.

Gráfico 2.20: Educadores de los CEI según trabajo otro lugar. Año 2007.



En cuanto a la antigüedad de los educadores en los centros, en el cuadro que sigue es posible ver la distribución de los centros de acuerdo a la antigüedad de sus educadores.

Cuadro 2.17 Centros por antigüedad de los educadores (centros con más de 5 años de funcionamiento). Año 2007.

	Ingresaron este año	1 o 2 años de antigüedad	Entre 3 y 5 años de antigüedad	Entre 6 y 10 años de antigüedad	Más de 10 años de antigüedad en tramos
Ninguno de los educadores del centro	50,8	43,2	54,6	53,7	65,1
Hasta el 25% de los educadores del centro	11,7	19,4	20,0	16,8	13,7
Entre el 26% y el 50% de los educadores del centro	25,7	26,3	19,4	19,0	11,1
Entre el 51% y el 75% de los educadores del centro	5,1	6,0	1,6	4,4	4,1
Más del 75% de los educadores del centro	6,7	5,1	4,4	6,0	6,0

De esta tabla se destaca que la estructura de los centros en cuanto a la antigüedad de sus educadores es muy heterogénea, en la medida que para todas las categorías de antigüedad los centros se concentran en la proporción de educadores que va hasta el 50%.

En términos de falta de estabilidad se puede afirmar que un 10% de los centros tienen más del 75% de sus educadoras (muy cercano al 100% en muchos casos) con ningún año (ingreso en el año de referencia) o hasta 2 años de antigüedad. Hay que recordar que esta categoría adquiere sentido en tanto sólo se consideran centros que hubieran funcionado por más de 5 años al momento del censo.

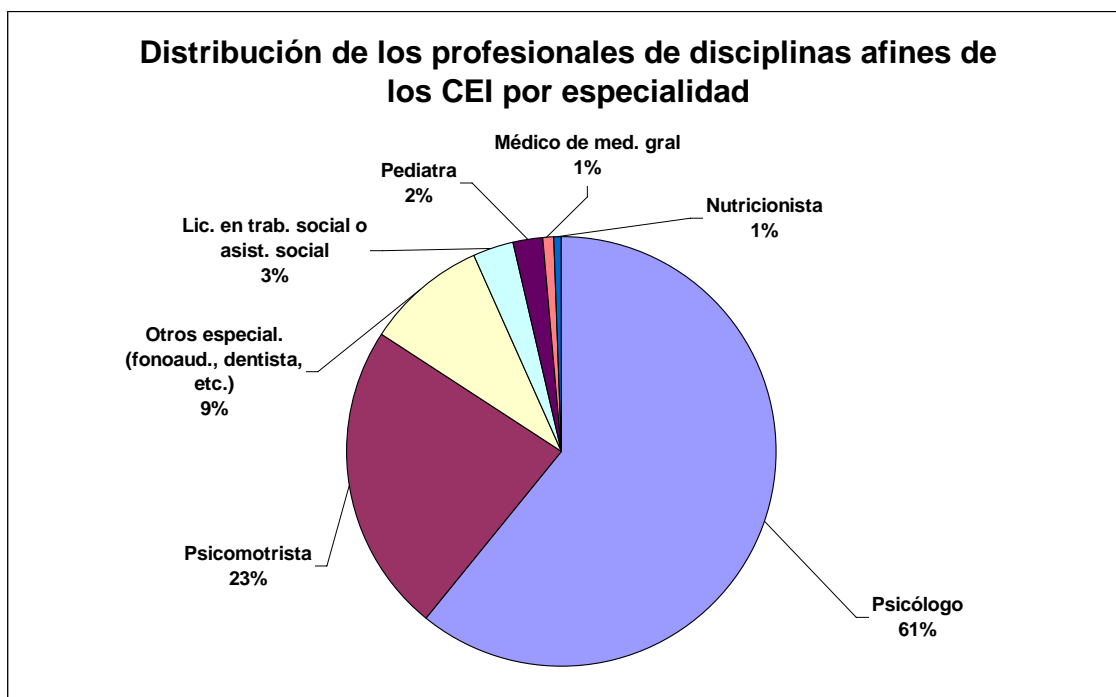
Hasta ahora nos hemos detenido en los pilares básicos del capital humano de estos centros: los responsables pedagógicos y los educadores. Este capital también se compone por otra serie de profesionales que apoyan la tarea de los primeros. Podrían clasificarse en dos grandes tipos: los profesionales de otras disciplinas afines (que no ejercen tareas específicamente educativas y en general no provienen de la educación) y los profesores especiales (docentes que se especializan en algún área en particular).

Respecto a los primeros, en el censo se detectaron 206 funcionarios cuya tarea declarada puede clasificarse como profesional de otra disciplina. Constituyen el 6% de los funcionarios de los CEI²⁶.

²⁶ Incluye psicólogo, psicomotricista, licenciado en trabajo social o asistente social, nutricionista, médico pediatra, médico de medicina general y otros especialistas (por ejemplo fonoaudiólogo u odontólogo).

En lo que refiere a la especialidad de estos profesionales, la mayoría de ellos son psicólogos (61%) y el 22% psicomotricistas. Las restantes categorías presentan porcentajes marginales.

Gráfico 2.21: Distribución de los profesionales de disciplinas afines de los CEI por especialidad. Año 2007.



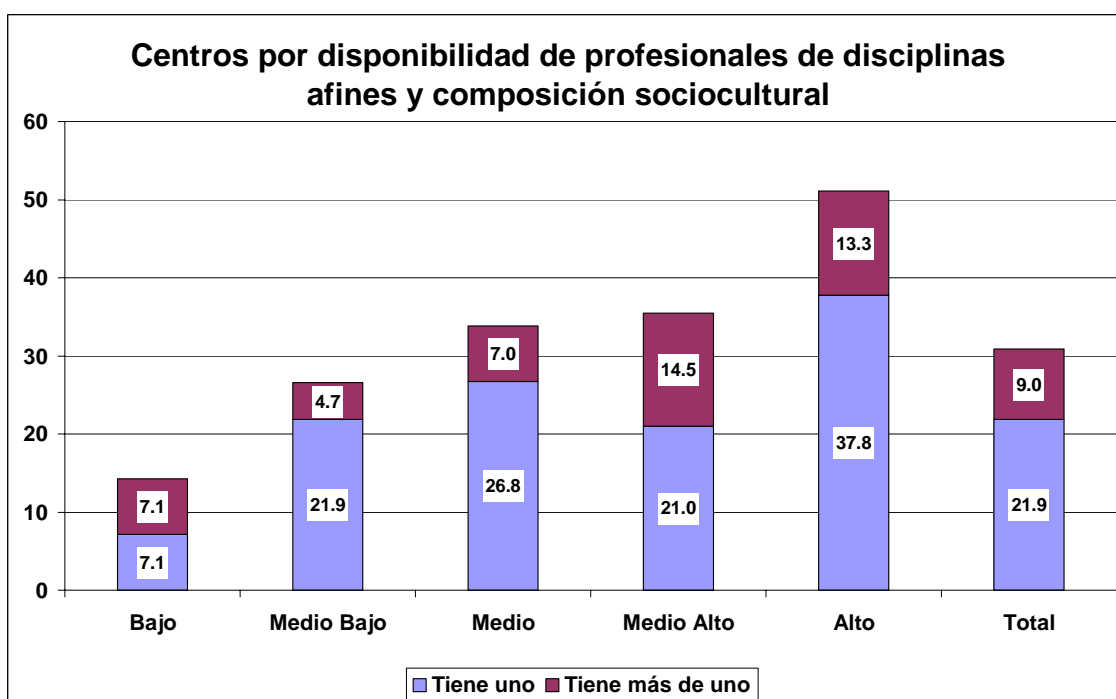
¿Cuál es la situación de los CEI respecto a la disponibilidad de estos profesionales? Más de dos terceras partes de ellos no cuentan con ninguno. De los que cuentan con alguno, la enorme mayoría dispone de un profesional (el 22% del total).

Gráfico 2.22: Centros por cantidad de profesionales de disciplinas afines con los que cuentan. Año 2007.



Al observar la disponibilidad de profesionales de disciplinas afines por la composición sociocultural del centro se detecta una estructura relativamente regresiva, especialmente entre los dos extremos.

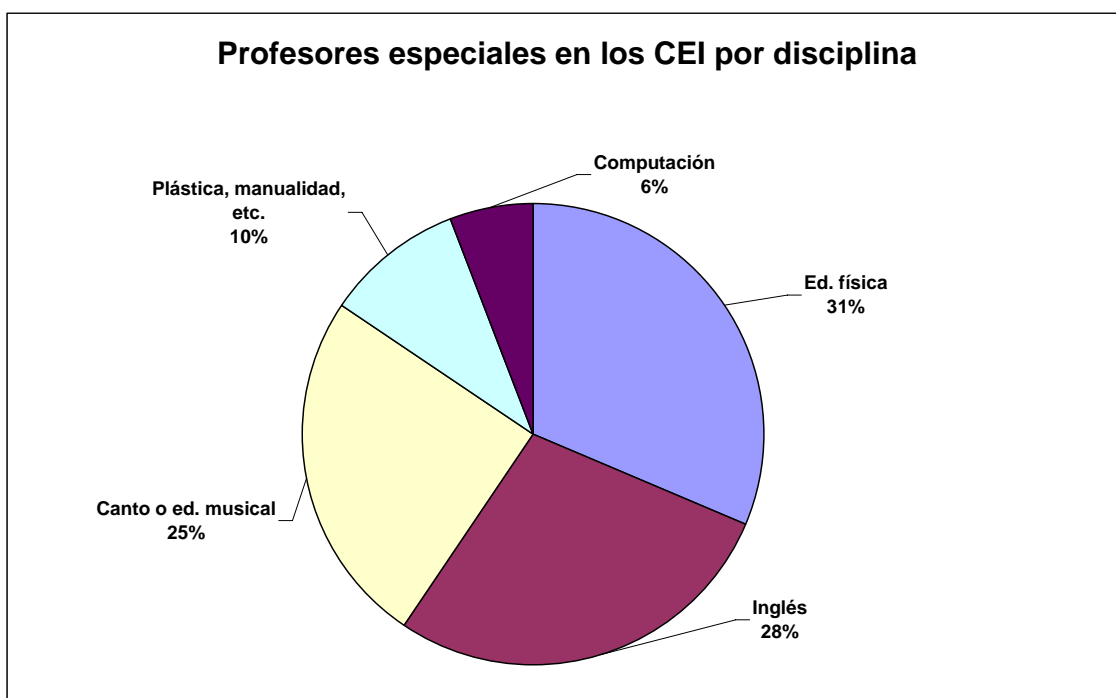
Gráfico 2.23: Centros por disponibilidad de profesionales de disciplinas afines y composición sociocultural. Año 2007.



En efecto, la cantidad de centros de composición sociocultural alta es, en términos proporcionales, más de tres veces superior que en los CEI de composición baja. En los tres contextos intermedios también existe cierto ordenamiento por disponibilidad de otros especialistas aunque las diferencias son menos notorias.

En el censo se identificaron 518 profesores especiales, que constituyen el 15% del total de funcionarios de los CEI²⁷.

Gráfico 2.24: Profesionales especiales en los CEI por disciplina. Año 2007.

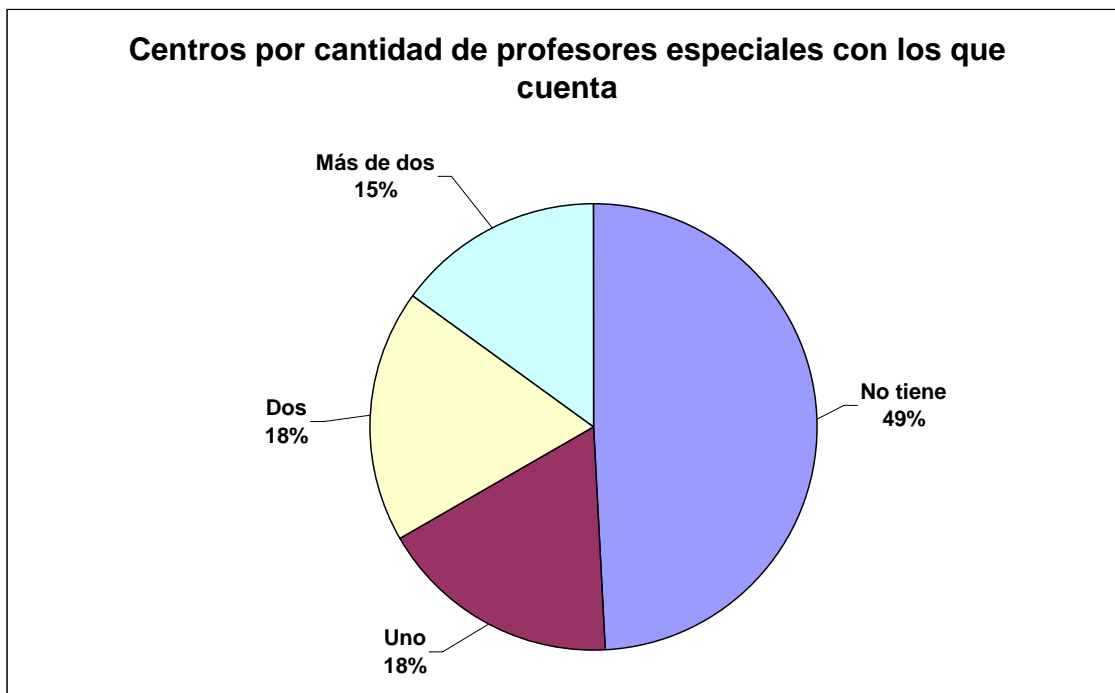


Los profesores especiales se distribuyen de forma bastante similar entre los de educación física, inglés y educación musical (31%, 28% y 25% respectivamente).

²⁷ Esta categoría incluye a los profesores de computación, inglés, plástica, manualidad, educación física y educación musical.

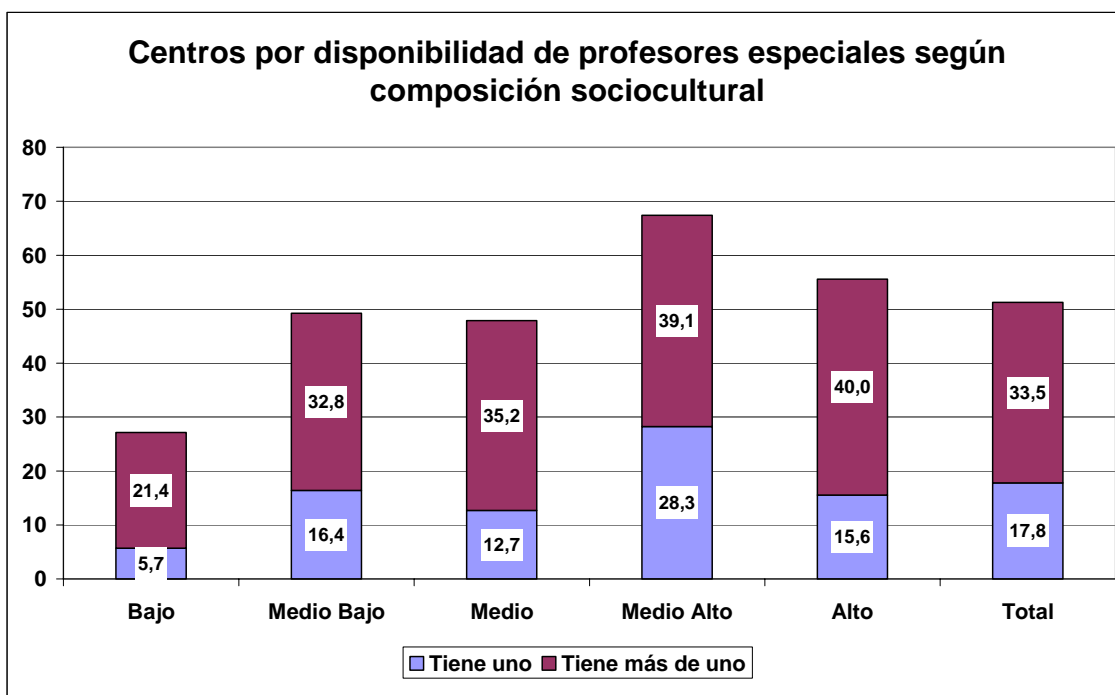
En cuanto a la disponibilidad de profesores la mitad de los centros no cuenta con ninguno, al tiempo que la otra mitad sí cuenta con al menos uno. A diferencia de los profesionales de otra áreas, en este caso existe un porcentaje importante de centros que cuentan con dos profesores especiales (18%) o más de dos (15%).

Gráfico 2.25: Centros por cantidad de profesores especiales con los que cuenta. Año 2007.



Una vez más, al analizar la disponibilidad de profesores especiales a la luz del contexto sociocultural de los centros, se observan porcentajes mucho más altos en los contextos más favorables y más bajos en los restantes. Si bien los centros de composición sociocultural más alta no son los que, en términos porcentuales, disponen en mayor medida con algún profesor especial, sí son los que presentan en mayor proporción más de uno. Resulta claro de todos modos que una vez más son los centros con la composición sociocultural más baja la que cuenta con menor dotación de recursos humanos.

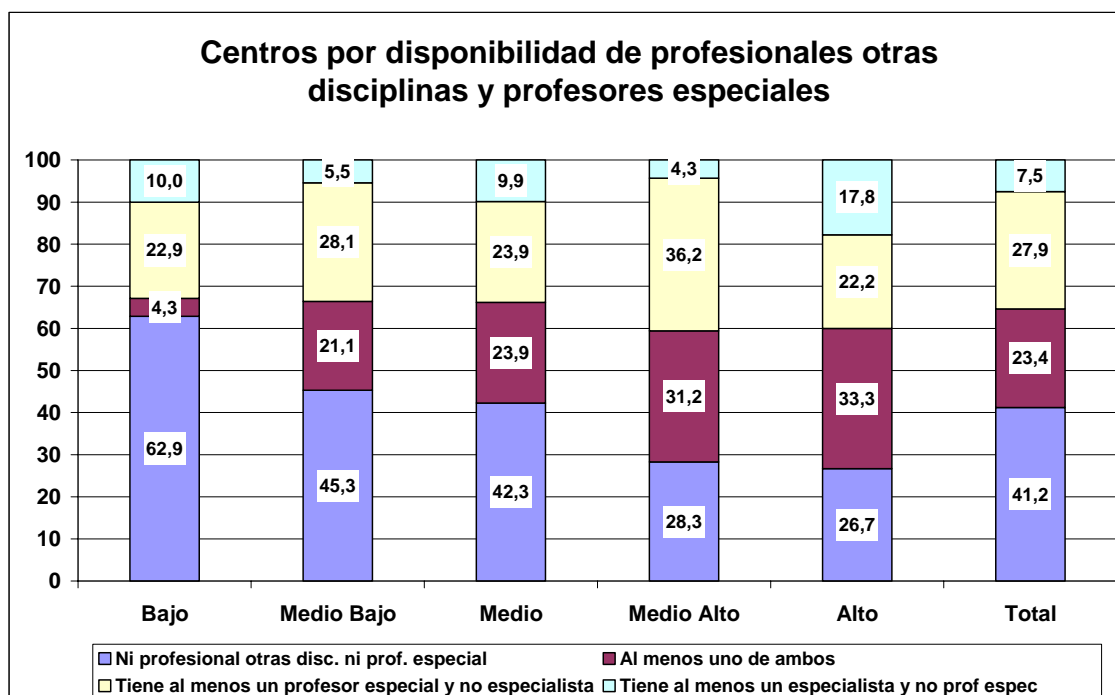
Gráfico 2.26: Centros por disponibilidad de profesores especiales según composición sociocultural. Año 2007.



Ahora bien, la cantidad de profesionales de disciplinas afines o profesores especiales con que cuente un centro no se asocian de forma lineal con la calidad de la educación brindada. Un centro puede no necesitar el concurso de profesionales con determinado perfil. De todas formas, resulta claro que desde la perspectiva del estudio de los recursos de los centros una institución que no cuenta con ninguno de los dos tipos de profesional (profesor especial ni profesional de disciplinas afines) presenta una clara debilidad en materia de capital humano.

En la siguiente gráfica se puede encontrar la combinación de la disponibilidad de profesores especiales o profesionales de otras disciplinas.

Gráfico 2.27: Centros por disponibilidad de profesionales de otras disciplinas y profesionales especiales. Año 2007.



De la información se desprende que 4 de cada 10 centros no cuentan con ninguno de estos recursos humanos que complementen la tarea de los educadores y responsables pedagógicos. En el otro extremo, algo menos de una cuarta parte de los CEI cuentan con al menos un profesional de otras disciplinas y, simultáneamente, un profesor especial.

Al analizar esta misma información por la composición sociocultural de los centros se hace patente la regresividad de su distribución. Dos tercios de los centros del contexto sociocultural más desfavorable no cuentan con ninguno de estos recursos. En los restantes niveles en todos los casos más de la mitad de los centros cuentan con al menos uno u otro. Con excepción de los centros de composición alta, en general el recurso humano suplementario con que se cuenta es algún profesor especial y no profesional de otra disciplina.

2.5.4 Capital físico

Cuando se trata de hogares, el capital físico consiste en los recursos materiales y físicos con los que cuenta (por ejemplo la calidad de vivienda o el equipamiento de la misma). A nivel del centro también se hará referencias a conceptos similares: calidad edilicia y equipamiento físico con que cuenta.

En el cuadro que se muestra a continuación, se presentan una serie de ítems y el porcentaje de centros que, para cada nivel de composición sociocultural, cuentan con ellos.

Cuadro 2.18: Disponibilidad de recursos físicos por composición sociocultural del centro (%). Año 2007.

	Bajo	Medio Bajo	Medio	Medio Alto	Alto	Total
PC uso didáctico	21.4	39.1	39.4	34.1	31.1	33.9
PC uso administrativo	41.4	64.8	67.6	71.7	68.9	63.7
Televisores	65.7	66.4	73.2	76.8	68.9	70.8
Videos o reproductor DVD	58.6	64.1	62.0	73.2	66.7	65.7
Camas	45.7	60.9	66.2	71.0	51.1	61.6
Colchones o colchonetas	87.1	87.5	93.0	95.7	88.9	91.0

En sólo uno de los ítems, colchones o colchonetas, prácticamente la totalidad de los centros cuenta con alguna y no existe una pauta clara de distribución entre los distintos niveles socioeconómicos de la población que atiende. Los otros dos ítems donde no existen diferencias notorias es en los “Televisores” y “Video reproductor o DVD”, aunque en este caso el porcentaje de tenencia se ubica en el entorno de los siete de cada diez centros. En ambos casos, más allá que las diferencias no son notorias, el porcentaje de disponibilidad en los centros con población vulnerable es el más bajo.

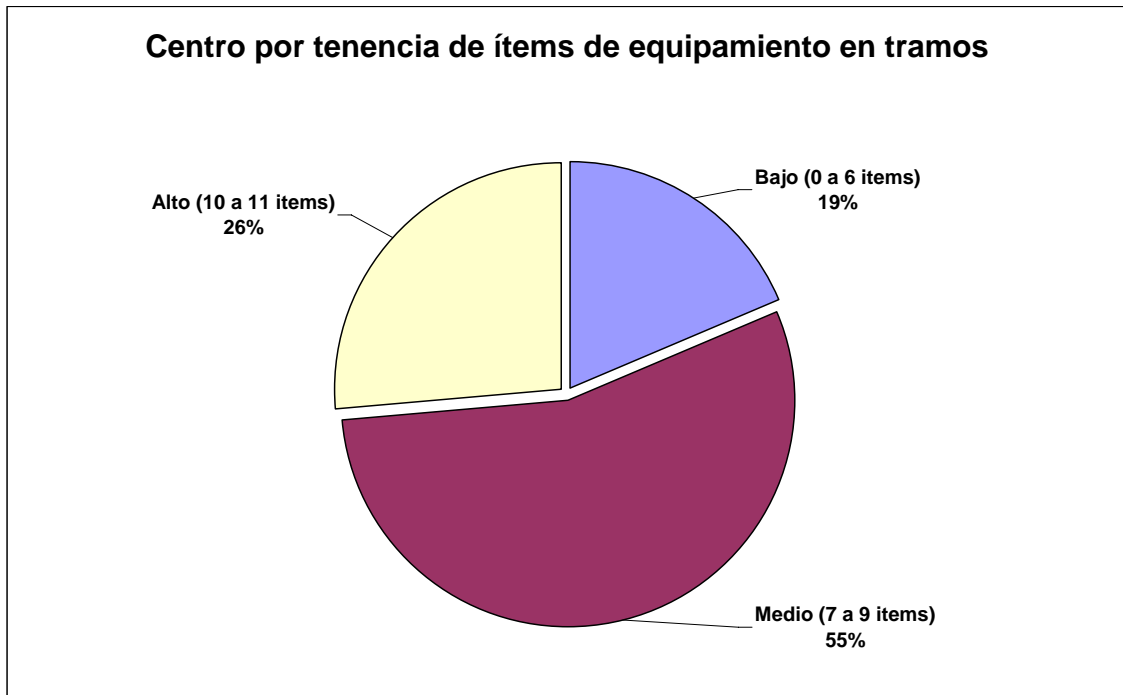
Con los restantes ítems se registra una pauta de tenencia similar para todos los contextos con excepción del más bajo que siempre se encuentra por debajo de los restantes. Estas diferencias son particularmente relevantes en el caso de disponibilidad de PC, ya sea para uso didáctico como para uso administrativo²⁸.

En el gráfico que sigue, se presenta la distribución de un índice sumatorio simple en el que se toman los ítems recién estudiados junto con otros básicos. Pretende otorgar al lector una lectura rápida de cantidad de piezas de equipamiento básico de los CEI. No puede ser leído como un índice en el sentido estricto del término en la medida que incluye componentes de distinto porte y naturaleza²⁹. Este índice permitirá identificar los centros con mayores debilidades en materia de equipamiento.

²⁸ Es necesario tener en cuenta que hay ítems cuya no disponibilidad podría no ser directamente atribuida a una debilidad de capital físico. Este es el caso, por ejemplo, de las camas, los colchones y las colchonetas sobre los que se podría argumentar que su tenencia, depende mucho de la edad y el horario en el que concurran los niños.

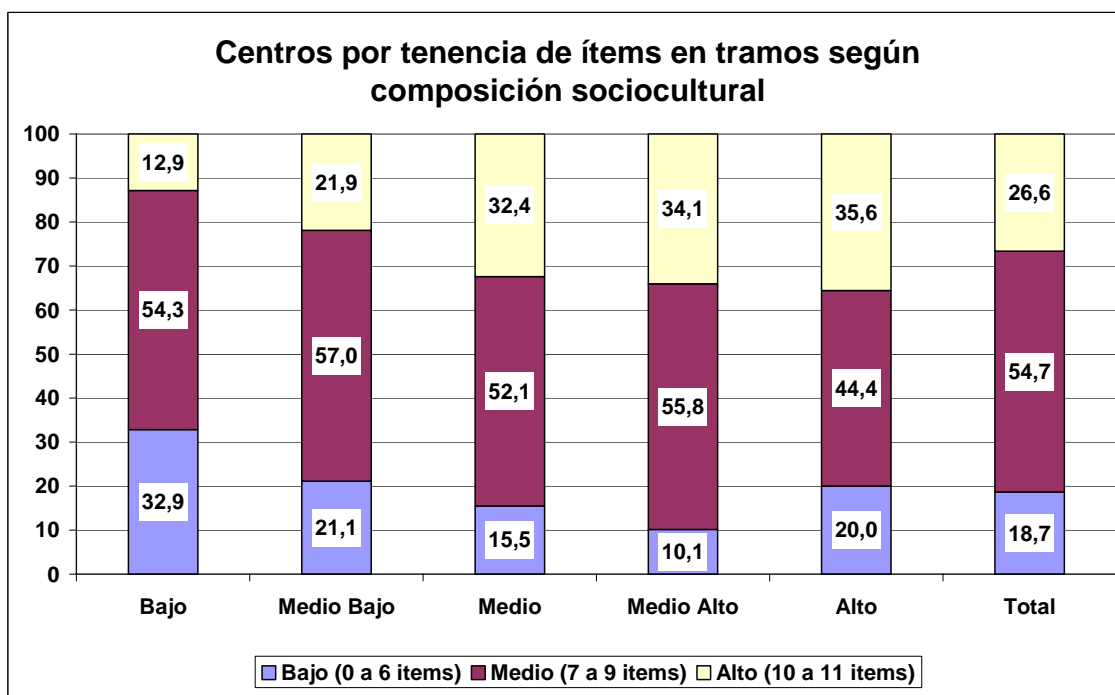
²⁹ Los ítems incluidos son PC para uso didáctico, PC para uso administrativo, línea telefónica, televisión, video reproductor o DVD, equipo de música, cama, colchón o colchoneta, cocina, heladera, microonda, freezer.

Gráfico 2.28: Centro por tenencia de ítems de equipamiento en tramos. Año 2007.



Como era esperable, la mayoría de los centros se concentran en el tramo medio. En esta situación se encuentra el 55% de ellos. Ahora bien, uno de cada cinco centros se encuentra en el tramo más bajo. Teniendo en cuenta que se trata de equipamiento básico, esta situación debe llamar la atención. En el siguiente gráfico se presenta esta misma información pero para cada uno de los contextos socioculturales.

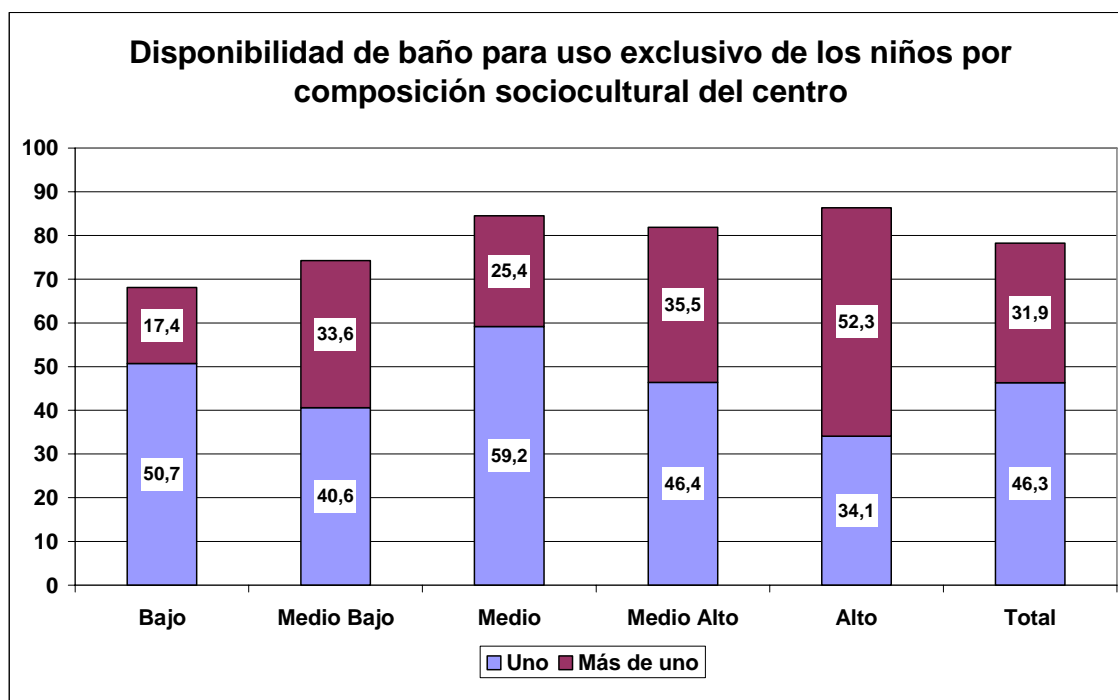
Gráfico 2.29: Centros por tenencia de ítems en tramos según composición sociocultural. Año 2007.



Nuevamente los centros al que asisten los niños cuyos hogares configuran la composición sociocultural más desfavorable de este universo son los que presentan las cifras menos promisorias. Al tomar la categoría de mayor debilidad en términos de equipamiento, el 33% de estos centros se encuentran en dicha situación, al tiempo que en las restantes categorías de nivel sociocultural nunca se supera el 21% de centros.

En el gráfico que sigue es posible encontrar uno de los recursos físicos críticos cuando se trata de un centro de educación en la primera infancia. Consiste en la disponibilidad de baños para uso exclusivo de los niños. Más de tres cuartas partes de los centros cuentan con al menos un baño independiente. A su vez, alrededor de un tercio (32%) cuenta con más de uno. Por supuesto que la cantidad de baños que estén disponibles es contingente a la cantidad de niños que asistan, no así el contar con al menos uno.

Gráfico 2.30: Disponibilidad de baño exclusivo para uso de los niños por composición sociocultural del centro. Año 2007.

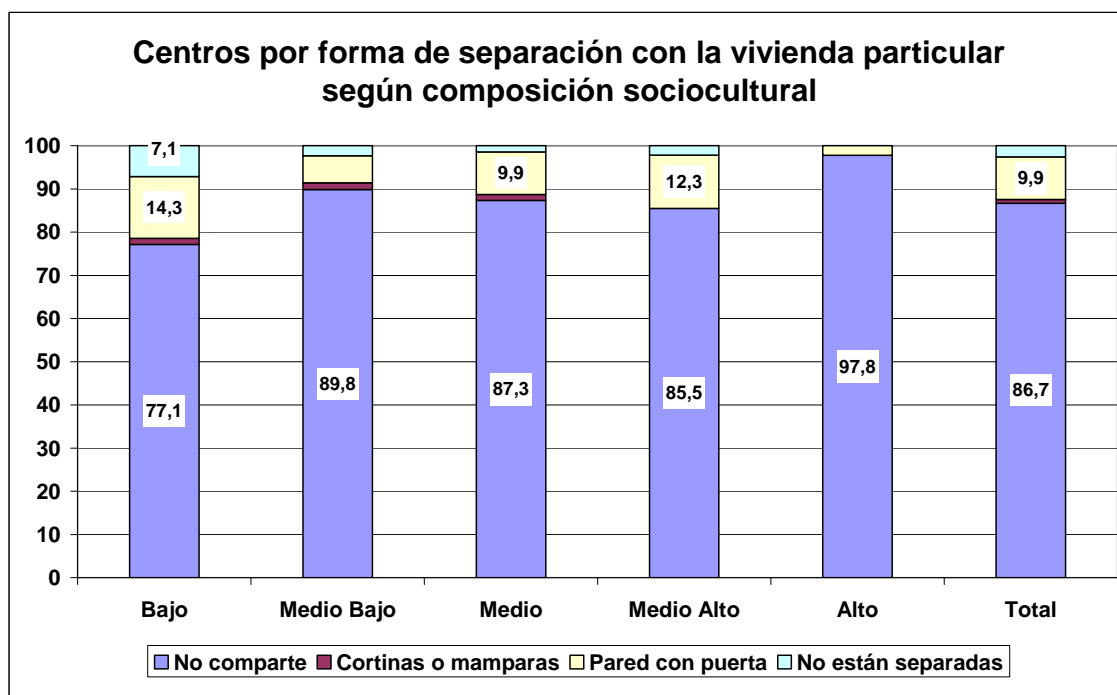


Si se observa la estructura de esta variable por la composición sociocultural de los centros, en el marco de porcentajes de tenencia altos, una vez más se produce la pauta regresiva de distribución de recursos. Los niños que asisten a un 32% de los centros de composición sociocultural más desfavorable no cuentan con baño exclusivo de los niños. Esto sucede en un 18% de los de composición medio alta y en un 14% de los de alta.

Otro de los rasgos que define la calidad edilicia de un CEI es la forma en que se organizan los espacios físicos, especialmente cuando se comparte la misma edificación con el hogar. Esta información se grafica a continuación, especificando los métodos de separación en el caso que correspondiera³⁰.

³⁰ En este caso, el compartir con el hogar consiste en la utilización de la misma edificación (estar entre las mismas paredes). Por tanto en la categoría “No comparte” no se incluyen los casos en los que el centro funciona en el mismo terreno en que está enclavado el hogar del propietario.

Gráfico 2.31: Centros por forma de separación con la vivienda particular según composición sociocultural. Año 2007.

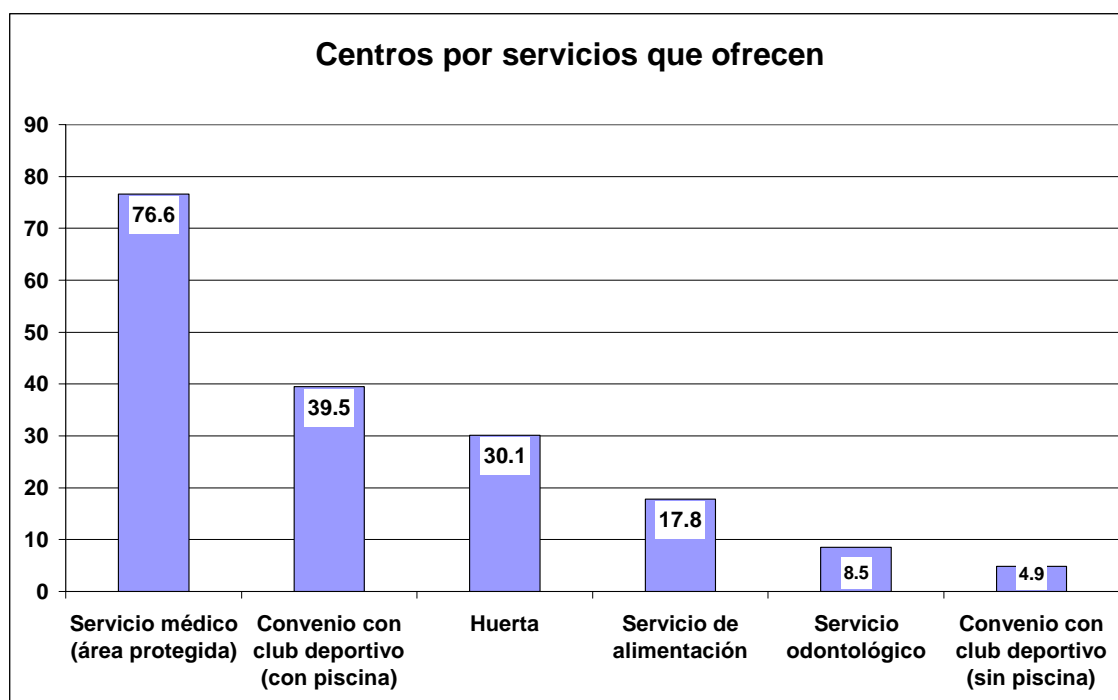


La primera información relevante que surge de estas cifras es que prácticamente nueve de cada diez centros operan en edificios separados (independientemente que se encuentren en el mismo terreno). Esta es la situación de prácticamente la totalidad de los centros de composición sociocultural alta (98%). Sin embargo, al analizar la situación de los centros de composición baja la realidad es otra. Una cuarta parte de ellos comparte el local del CEI con el hogar. Y, quizás la situación más grave, un 7% de ellos no presenta separación alguna.

2.5.5 La oferta de los centros

Para finalizar con la caracterización de los CEI, el informe presentará brevemente cuál es la oferta educativa que ellos presentan. Esta variable es en cierta medida indicador de los recursos con que cuenta el centro. No es tan claro a la movilización de qué tipo de capital responden estos recursos. Lo que sí es claro es que ella habla de la calidad de los servicios educativos que se le brinda a los niños atendidos en los centros y forma parte de los recursos con los que cuenta. El niño que va a un club deportivo se beneficia tanto de la infraestructura de dicho club (capital físico) como de sus profesores (capital humano).

Gráfico 2.32: Centros por servicios que ofrecen. Año 2007.



El 77% de los centros ofrece servicio médico a sus niños (área protegida). Esto tiene que ver con que se trata de un requisito exigido por el MEC para que el centro pueda funcionar. De las restantes ofertas, se destacan el convenio con club deportivo con derecho a piscina en el 40% de los centros y huerta en un 30% de ellos. Un 18% de los centros ofrece servicio de alimentación, al tiempo que menos del 10% hace lo propio con el servicio odontológico.

CAPÍTULO 3: LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LOS CEI PRIVADOS

En este capítulo se abordan indicadores que dan cuenta ya no del contexto o los recursos de los centros sino que del propio proceso educativo que en éstos se desarrollan. Esto es, la forma de organización de la tarea pedagógica, las metodologías de enseñanza utilizadas, la proyección educativa hacia la comunidad (equipo educativo y padres), la definición del rol del centro, así como la concepción y utilización de los materiales didácticos que favorecen, o no, los aprendizajes de los niños.

El capítulo pues, pone especial énfasis en las interacciones vinculares que se desarrollan en los CEI. Dichas interacciones se enmarcan en un espacio-tiempo determinado y reflejan concepciones que se ponen en juego en cada una de los momentos de la acción educativa cotidiana.

En otras palabras, se elabora sobre una serie de preguntas ineludibles: ¿de qué modo las personas perciben los niños y las niñas? ¿cuál es el papel de la infancia en la sociedad actual? ¿qué valor es atribuido a niños y niñas por personas de distintas clases y grupos sociales? ¿cuál es el significado de ser niño/a en diferentes culturas? ¿cómo trabajar con los niños y niñas pequeños y simultáneamente considerar su situación de origen, su momento de desarrollo y el acceso a los conocimientos como su legítimo derecho?

Es evidente que este censo abordó sólo una parte muy pequeña de estas preguntas y donde sí lo hizo, fue con las herramientas limitadas de un instrumento de recolección estandarizado como es el formulario censal. Ahora bien, como ya se mencionó, este capítulo rescata una serie de indicadores para construir conocimiento en este ámbito de reflexión.

3.1 Aspectos conceptuales pedagógicos:

En la educación de la primera infancia estamos enfrentando en la última década cambios de paradigmas que se van instalando lentamente. Hemos hecho referencia anteriormente a la evolución histórica de la concepción de niño/a y hemos constatado el eclecticismo actual respecto a este aspecto.

Se podría tomar otro tema clave: el desarrollo. Anteriormente, se consideraba el desarrollo del ser humano como el conjunto de procesos de cambio comunes a todos los miembros de la especie, universales e independientes de los contextos físicos y/o culturales donde se mueven las personas. Se consideraba el desarrollo como procesos de cambio internos, naturales y espontáneos, no ligados a la voluntad o la conciencia de la persona, algo así como un viaje solitario de cada uno por su cuenta.

En la actualidad, se considera el desarrollo como el resultado de la interacción entre el organismo humano en evolución y su ambiente. No se produce en el vacío: siempre está incluido y se expresa a través de la conducta en un determinado contexto ambiental. El desarrollo no es efímero, ni depende de la situación, sino que implica una reorganización que tiene continuidad en el espacio y el tiempo.

Desde una perspectiva ecológica del desarrollo humano, existe una revalorización de la actividad infantil en los contextos reales de vida, y su relación con ese desarrollo. Esta

perspectiva plantea la existencia de cuatro espacios de desarrollo que actúan como una suerte de círculos concéntricos:

- a) El microsistema, que es el lugar en el que se produce el desarrollo y que se define como un patrón de actividades, roles y relaciones que la persona experimenta en un entorno concreto: la familia, el centro educativo, los centros de tiempo libre.
- b) El mesosistema, que comprende las interrelaciones de dos o más microsistemas en los que la persona participa activamente: por ejemplo la interacción de la familia con el centro educativo.
- c) El ecosistema, que se refiere a microsistemas en los que la persona en desarrollo no participa, pero en los que ocurren cosas que afectan a los microsistemas en los que sí participa: por ejemplo, problemas laborales de los padres del niño.
- d) El macrosistema, que se relaciona con las correspondencias en forma y contenido, que existen entre los sistemas de orden inferior (micro-meso y exo), al nivel de la cultura general. Ejemplo de esto podría ser el marco institucional y legal en el que funcionan los centros de educación.

En síntesis, de lo que se trata es que los diferentes entornos de la vida del niño/a sean contextos reales para su desarrollo. La familia y el centro educativo son los principales contextos de desarrollo que tiene la primera infancia, pero para que en su funcionamiento lo sean auténticamente, se deben estructurar y organizar garantizando la participación del niño/a en las actividades que allí se realizan.

Por todo esto es que en las líneas que siguen se focaliza la mirada en aspectos del funcionamiento de los CEI que van desde la aplicación de técnicas pedagógicas concretas (por ejemplo la organización de actividades en rincones o criterios para formar grupos) hasta la propia concepción del niño, o si se diferencia el “tiempo de juego” del “tiempo de trabajo” o el tipo de actividades que se realiza con los padres. En suma, cada una de estas dimensiones afecta al niño desde múltiples espacios de desarrollo y, al mismo tiempo, son producto de un contexto (eje espacio-tiempo) y de concepciones mucho más profundas de las cuales estas acciones son manifestaciones.

3.2 La concepción de niño y de educación en esta etapa

En primer lugar, el censo permitió realizar una primera aproximación a algunas definiciones generales respecto a la forma en que los responsables pedagógicos entrevistados conciben al niño/a ante la pregunta: *Usando tres palabras, ¿cómo definiría qué es un niño para Ud.?*

A continuación, se presentan las categorías teóricas construidas a partir del análisis y posterior codificación de las respuestas a esta pregunta. Cada categoría está acompañada

de ejemplos relevados durante el censo, los que serán relacionados con diferentes modelos educativos que coexisten en la actualidad.

Las categorías son las siguientes:

- **1) Tabla rasa:** parte de la concepción que el niño es un recipiente vacío de contenidos al que la educación le da forma. El niño es visto como un “diamante a pulir”, “caja de sorpresa” “caja de descubrimiento”, “criaturas mágicas”, “el futuro de la humanidad”, “el milagro de la vida”, “el tesoro de la humanidad”, “una semilla”, “una esponja”, “plantita que crece y que hay que cuidar”, “una cajita de Pandora”.
- **2) Objeto de protección:** El niño es visto como “algo indefenso que hay que cuidar”, “un ser especial al que enseñamos”, “la cosa más inocente”, “frágil”.
- **3) Objeto de depósito y proyección de afectos:** en el niño se proyectan las cualidades más idealizadas del ser humano. Entre otros ejemplos se lo define como “belleza”, “bombón”, “alegre”, “hermoso”, “dulzura”, “lo más importante como maestra y como madre”, “es mi vida”, “lo más lindo que hay”, “lo máximo”, “es un placer”, “una fuente de energía”, “la razón de mi vida”, “la sonrisa de dios”, “lo más divino del mundo”.
- **4) Sujeto de derecho:** el niño/a se reconoce como con derechos propios inherentes de su condición humana y su etapa vital. No se parte de la potestad del adulto para otorgarle “aquello que no posee”. Coloca al otro (educador, padre, sociedad) en el lugar de respeto a sus potencialidades y capacidades. Se lo define como, por ejemplo, “activo”, “auténtico”, “autónomo”, “compromiso y responsabilidad del adulto”, “creativo”, “con intereses”, “no es objeto”, “merece respeto”, “persona a desarrollarse con todas las potencialidades”.

En el gráfico que se presenta a continuación, es posible encontrar el porcentaje de respuestas en cada una de las categorías recién descritas.

Gráfico 3.1: Centros de acuerdo a concepción de niño del Director. Año 2007.



La mayor parte de los entrevistados, el 45%, manifiestan en su respuesta una concepción de niño que podría ser clasificada como “Objeto de depósito y proyección de afectos”. Asimismo, algo más de una cuarta parte (26%) construye respuestas que dan cuenta de una concepción del niño como sujeto de derecho.

Si bien las respuestas concretas detrás de la categoría mayoritaria indican una actitud sumamente positiva frente al niño que sin dudas denota mucho afecto hacia ellos, cabe preguntarse, desde la perspectiva educativa, si esto se refleja en la calidad del vínculo o solamente pasa por la manifestación expresiva. Detrás de este tipo de “idealizaciones” puede esconderse una subvaloración del niño, es “puro y no ha sido contaminado” pero, desde esta perspectiva, esto es así porque de hecho aún no se ha insertado en la sociedad. Solo excluyendo las concepciones que toman al niño como sujeto de derecho, casi tres cuartas partes de los responsables entrevistados parten de un enfoque parcial respecto al niño como persona.

Una advertencia metodológica es pertinente en este punto: un concepto tan complejo como la “concepción de niño” debería ser medido con una batería mucho más amplia de reactivos que confirmaran o ajustaran estos resultados. Por tanto, esto debe ser tomado como una primera aproximación al punto analizado. Sin dudas estos datos mueven a la reflexión para quienes estén involucrados en la formación del personal especializado para la educación en esta etapa.

Otra de las dimensiones que son una aproximación a la concepción de la educación en esta etapa, tiene que ver con la diferenciación entre un “tiempo de juego” y un “tiempo de trabajo o aprendizaje”.

¿Cuáles son las implicancias de una interrogante como ésta? El juego es la forma natural que el niño tiene de conectar con el mundo, conocerlo e incorporarlo, transformándolo. En otras palabras aprende mientras juega, elabora hipótesis respecto a los objetos y el mundo que lo rodea, reconoce atributos, los agrupa y clasifica, incorpora vocabulario y desarrolla su lenguaje permanentemente; y esto, en un contexto afectivo, promueve el desarrollo cognitivo. Estas son las circunstancias claves y naturales donde el niño puede generar nuevos aprendizajes en espiral ascendente. Son también aquellas en las que el educador debería intervenir en forma natural y no crearlas artificialmente.

El distinguir de forma explícita o admitir que no es lo mismo jugar que trabajar o aprender en esta etapa implica no reconocer un mecanismo vital del aprendizaje del niño.

Gráfico 3.2: Diferencia “tiempo de juego” del “tiempo de trabajo o aprendizaje” de los niños. Año 2007.



Casi 9 de cada 10 entrevistados afirma que en su centro esta distinción tiene lugar. Cabe preguntarse si un porcentaje tan alto de diferenciación aparece por una dificultad conceptual o por una afirmación cultural que valoriza más el trabajo que el juego. Podría existir una jerarquización en la que actividades como, por ejemplo, “ponerle ejercicios” de reconocimiento de formas y colores al niño sean más valoradas que jugar a la pelota con él que también implica reconocimiento de formas y colores.

Durante la aplicación del formulario censal, se le solicitó a los entrevistados que definieran cuál era para ellos la función del centro de entre un conjunto de nueve términos representativos de variadas concepciones. Cada entrevistado mencionó hasta tres, asignándole un orden de importancia donde el primero fuera el que mejor definiera el rol del centro.

Con esta variable, se busca conocer el posicionamiento ante la comunidad de quien conduce la acción educativa del CEI respecto a cuál es el aporte que éste le hace a ella. Contemplar la dimensión comunitaria (qué función cumple el centro) es constitutiva y constituyente de identidad de sujetos con necesidades e historia y constructores de lo colectivo. En un escenario dinámico, los mandatos sociales fundacionales de las instituciones no siempre responden a las demandas efectuadas socialmente. Los CEI responden en función del imaginario social que las comunidades hacen de la institución y que puede que no siempre coincidan con las necesidades de los niños.

Históricamente, la propia denominación de los CEI apuntaba al cumplimiento de un rol esencialmente asistencial y de cuidado. Éste era acotado y bien diferenciado de la función de un “centro educativo convencional”. La guardería cuida, no educa. Sin

embargo, como ya se mencionó, más allá que el rol sea acotado, las implicancias educativas del “cuidado”, no lo son.

¿Qué tipo de función asumen los responsables de los centros? A ello apunta esta pregunta. No tendrán la misma concepción global una persona que piense que la palabra que mejor define el rol de su centro sea educación, que otra que, en cambio, coloque en primer lugar alfabetización. Esto último es sólo una parte de la educación y sería hasta riesgoso concebir la posibilidad de procesos tradicionales de alfabetización en estas edades. De los nueve términos ofrecidos a los entrevistados, pocas dudas caben que el más deseable para definir a un centro sea el de educación.

Este cuadro presenta el listado de términos y el porcentaje de centros en el que fue mencionada. Para cada uno de ellos, en la primera columna se expone el porcentaje que lo menciona en primer lugar de importancia, y en la segunda el porcentaje que lo menciona ya sea en primer, segundo o tercer lugar.

Cuadro 3.1: Definiciones de la función del centro. Año 2007.

	Menciona en primer lugar	Menciona en cualquiera de los tres
Educación	48,8	84.9
Socialización	17,2	71.7
Cuidado	14,4	32.0
Juego	7,4	39.1
Adiestramiento en hábitos	4,5	26.6
Asistencia social	3,2	5.4
Recreación	1,7	26.3
Alfabetización	0,6	7.6
Entretenimiento	0,4	4.1
No contesta	1,1	--
No sabe	0,64	--
Total	100	100

Algo menos de la mitad de los entrevistados (48%) manifiestan que la educación es la palabra que mejor define el rol de su centro, seguido por la socialización y el cuidado (17,2% y 14,4% respectivamente). Ahora bien, al considerar las tres posibilidades de respuesta, el 85% de los entrevistados mencionan el término educación en alguna de esas opciones. Por tanto se podría afirmar que, si bien no siempre define el rol del centro, esto es, es mencionado en el primer lugar, el componente educativo está presente.

En el siguiente cuadro, y sólo a los efectos demostrativos, se presenta el listado completo de respuestas a esta interrogante.

Cuadro 3.2: Lista de combinaciones posibles de términos que definen rol del centro. Año 2007.

Combinación	Cantidad de casos	Porcentaje
Educación, Socialización, Juego,	103	21,9
Educación, Socialización, Recreación,	52	11,0
Educación, Socialización, Cuidado,	43	9,1
Educación, Socialización, Adiestramiento en hábitos,	41	8,7
Cuidado, Adiestramiento en hábitos, Educación,	16	3,4
Socialización, Educación, Recreación,	16	3,4
Educación, Juego, Cuidado,	15	3,2
Educación, Adiestramiento en hábitos, Juego,	14	3,0
Cuidado, Educación, Juego,	13	2,8
Educación, Recreación, Cuidado,	13	2,8
Educación, Adiestramiento en hábitos, Recreación,	13	2,8
Educación, Socialización, Alfabetización,	12	2,5
Asistencia social, Educación, Socialización,	9	1,9
Socialización, Recreación, Adiestramiento en hábitos,	7	1,5
Socialización, Adiestramiento en hábitos, Cuidado,	6	1,3
Cuidado, Educación, Juego,	6	1,3
Juego, Alfabetización, Socialización,	6	1,3
Socialización, Recreación, Cuidado,	5	1,1
Entretenimiento, Cuidado, Juego,	4	0,8
Adiestramiento en hábitos, Cuidado, Juego,	4	0,8
Juego, Socialización, Adiestramiento en hábitos,	4	0,8
Cuidado, Juego, Recreación,	3	0,6
Cuidado, Educación, Alfabetización,	3	0,6
Socialización, Juego, Cuidado,	3	0,6
Socialización, Juego, Alfabetización,	3	0,6
Asistencia social, Educación, Adiestramiento en hábitos,	3	0,6
Asistencia social, Educación, Cuidado,	3	0,6
Educación	3	0,6
Educación, Cuidado, Recreación,	3	0,6
Socialización, Educación, Entretenimiento,	3	1,2
Cuidado, Juego, Socialización,	2	0,4
Cuidado, Adiestramiento en hábitos, Recreación,	2	0,4
Educación, Cuidado, Entretenimiento,	2	0,4
Asistencia social, Adiestramiento en hábitos, Socialización,	2	0,2
Educación, Alfabetización, Adiestramiento en hábitos,	2	0,4
Asistencia social, Socialización, Recreación,	2	0,4
Recreación, Educación, Juego,	2	0,4
Educación, Alfabetización, Juego,	2	0,4
Socialización	2	0,4
Socialización, Adiestramiento en hábitos, Entretenimiento,	2	0,4
Socialización, Alfabetización, Adiestramiento en hábitos,	2	0,4
Cuidado, Entretenimiento, Educación,	1	0,2
Cuidado, Adiestramiento en hábitos, Entretenimiento,	1	0,2
Cuidado, Asistencia social, Recreación,	1	0,2
Juego, Adiestramiento en hábitos, Entretenimiento,	1	0,2
Asistencia social, Cuidado, Adiestramiento en hábitos,	1	0,2
Asistencia social, Cuidado, Socialización,	1	0,2

Asistencia social, Adiestramiento en hábitos, Recreación,	1	0,2
Asistencia social, Alfabetización, Recreación,	1	0,2
Alfabetización, Cuidado, Socialización,	1	0,2
Alfabetización, Juego, Adiestramiento en hábitos,	1	0,2
Alfabetización, Recreación, Educación,	1	0,2
Recreación, Cuidado, Adiestramiento en hábitos,	1	0,2
Educación, Entretenimiento, Adiestramiento en hábitos,	1	0,2
Educación, Asistencia social, Recreación,	1	0,2
Educación, Socialización	1	0,2
Socialización, Entretenimiento, Cuidado,	1	0,2
Socialización, Alfabetización, Juego,	1	0,2

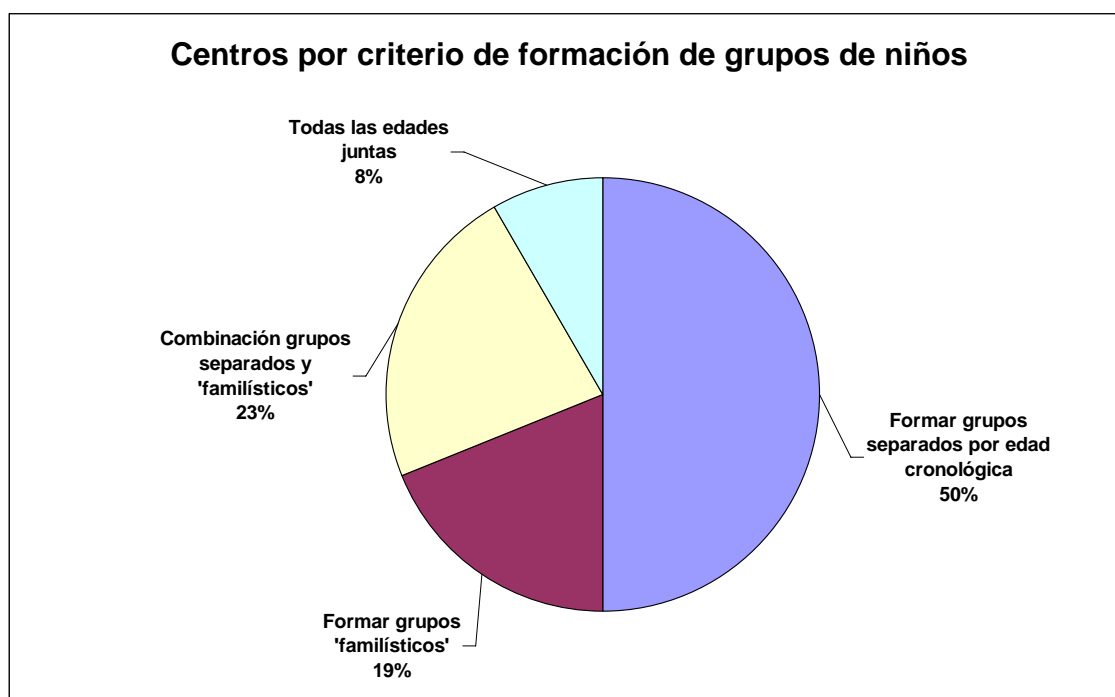
3.3 Prácticas pedagógicas

Una de las primeras prácticas a considerar tiene que ver con los criterios de formación de grupos de niños que se atenderán educativamente de forma diferenciada. El factor clave al tratar este tema es la edad. Éste mismo se vuelve más significativo cuanto más pequeño sea el niño ya que las variaciones en el desarrollo son muy relevantes en lapsos de tiempo muy breves. Por ejemplo, es muy probable que un bebé a los 6 meses todavía no haya podido sentarse y sí lo pueda hacer a los siete. La posibilidad de emprender esta acción permite un cambio en la percepción de las coordenadas verticales y horizontales del espacio que se evidencia en la conducta por las distintas interacciones con el entorno que se generan a partir de eso (hay, en última instancia, un cambio evolutivo). Siguiendo con este ejemplo, en un mes habría que cambiar las intervenciones educativas que se realizan desde el centro con ese bebé.

Obviamente, no es factible pensar en formación de grupos por cada mes de vida del niño en su primer año. Este ejemplo busca mostrar los cambios permanentes, vertiginosos y progresivos en el desarrollo del niño y cómo la propuesta pedagógica debe partir de este hecho para su correcta organización. Muestra también, que incluso al interior de grupos formados cronológicamente, deben organizarse espacios específicos de atención educativa para distintos etapas evolutivas (por ejemplo, distinguir entre niños de 12 a 18 meses y 18 a 24 en el grupo de un año).

En el gráfico se puede apreciar la distribución de los centros respecto al criterio de formación de grupos de niños.

Gráfico 3.3: Centros por criterio de formación de grupos de niños. Año 2007.



Grupos familísticos: por ejemplo un grupo de 0 y 1 año, otro de 2 y 3 y otro de 4 o más.

Combinación separados y familísticos: por ejemplo un grupo de 0, 1 y 2, uno de 3, otro de 4 y otro de 5.

El 50% de los centros declaran trabajar con los niños separados en grupos por edad cronológica. Los restantes trabajan, en al menos uno de los grupos, con niños de distintas edades juntos. En particular, un 8% nuclean a todos los niños de distintas edades juntos.

Cabría preguntarse si el nucleamiento se registra con más frecuencia entre los niños de 0 y 2 años que en los de 3, 4 o 5. De ser así, se estaría desaprovechando una ocasión para brindar educación oportuna en edades que, como ya se mencionó, y en lapsos breves tienen lugar cambios evolutivos mayores.

Más allá que como criterio general se agrupan a los niños de edades distintos, resulta interesante conocer si este criterio se mantiene en todas las instancias de la vida cotidiana o existen excepciones para determinadas actividades.

En particular, se interrogó sobre la existencia de excepciones en tres actividades concretas: el momento de la higiene, el descanso y la alimentación. Estos momentos muestran más claramente las necesidades diferenciales que tienen los niños a distintas edades, y que son potenciales oportunidades de interacciones educativas.

Cuadro 3.3: Criterios de separación de los niños según actividad del centro (higiene, descanso y alimentación). Año 2007.

Criterios para formar los grupos en el centro ↓	Separa para higiene	Separa para descanso	Separa para alimentación
Formar grupos 'familísticos'	36,0	32,6	23,6
Separa por edad y forma grupos familísticos	29,0	19,6	18,7
Todas las edades juntas	25,6	15,4	20,5

En primer lugar, en los centros en los cuales, en términos porcentuales, se realizan menos excepciones para cada una de las actividades (es decir que se re, es en aquellos en los cuales el criterio de organización de grupos, supone tener “Todas las edades juntas”.

A la inversa, en los centros donde se trabaja con grupos familísticos, en mayor proporción separan a los niños para determinadas actividades. En cuanto a las actividades, donde más se registran separaciones puntuales de los niños por edad es al momento de la higiene.

Esta tabla pone de manifiesto en primer lugar que es relativamente baja la proporción de centros que, trabajando con al menos dos grupos de edad juntos, los separan para alguna actividad puntual. En el caso de los que sí lo hacen, es por razones locativas (por ej. cantidad de piletas o sanitarios disponibles) o por el reconocimiento de las necesidades bien diferentes para cada edad al momento de vivir experiencias como estas.

El siguiente aspecto a considerar es la organización de las salas en rincones. El concepto de actividad en rincones posibilita vivir los aprendizajes en los tiempos de juego que, como fue expresado anteriormente, es la forma natural del niño para conocer.

Gráfico 3.4: Organización de actividades en rincones. Año 2007.



La enorme mayoría de los centros declaran trabajar en rincones. Este hallazgo es contradictorio con el dato presentado anteriormente sobre la distinción del “tiempo de juego” respecto al “tiempo de trabajo o aprendizaje”. En tanto el 90% de los centros organiza la sala en rincones y al mismo tiempo otro tanto declaraba hacer esta distinción, una lectura es posible. Podría tratarse de la aplicación de una práctica pedagógica ampliamente difundida en la realidad, aunque sin capitalizar todo su potencial natural. La organización de las actividades en rincones (donde los niños “juegan”) significa mucho más que operar con objetos (“juguetes”) en situaciones lineales. En los rincones se contextualizan los aprendizajes en los tiempos de juego. Esto implica un educador conocedor del desarrollo y pensamiento infantil y nos lleva a reflexionar no solo sobre su formación sino sobre su acción. A través de ella, ejerce tres funciones diferentes: a) la de organizador, en la actividad diaria, del buen uso del ambiente tanto interno como externo; b) la de facilitador y orientador en el contexto en el cual los niños/as conviven y juegan, y c) la de iniciador (enseñante) que conduce las actividades individuales y de grupo.

3.4 Adecuación del equipamiento didáctico

Estudios científicos indican que los niños necesitan para su desarrollo neurológico tocar, explorar y estar en contacto con un número significativo de objetos diariamente. En relación directa con la cantidad está su calidad y la oportunidad significativa de ese contacto. Su secuencia, dosificación y pertinencia permiten que el niño satisfaga sus necesidades e intereses. A su vez, debe darse en un entorno vincular que favorezca la

comunicación de los descubrimientos que va realizando el niño y la respuesta por parte del adulto referente.

El educador ejerce su función educativa al estar presente e interesado, de manera que cuando el niño/a muestra sus descubrimientos, está allí para responderle. Este enfoque tiene en cuenta el principio de actividad, significatividad, intencionalidad, ritmo de receptividad y estado. Sin duda, si el ambiente es acogedor y positivamente estimulante, los niños/as estarán atentos, con mayor tiempo de concentración e interés.

En esta sección, se hace énfasis en la disponibilidad de determinados elementos didácticos por parte del centro, pero combinado con la adecuación de ellos para las edades para las que se declara tenerlos. Concretamente, se establecerá cuáles son los objetos que se necesitan en cada uno de los años de vida de la primera infancia y se comparará con la situación de los CEI.

En la tabla que sigue es posible encontrar la declaración de los responsables de los centros en cuanto al material didáctico con que cuentan y para qué edades. Las celdas sombreadas indican las combinaciones de edad y material didáctico que la literatura menciona como inadecuadas. Así por ejemplo, en la etapa de desarrollo de los niños menores de un año y de un año, una fuente de conocimiento básica es la boca. Esto convierte en inadecuado la utilización de materiales de expresión plástica como por ejemplo pinturas. Por tanto, dichas celdas significan que el entrevistado declara tener un material que es inadecuado para ser utilizado para determinada edad. Por supuesto sobre este tema no existen definiciones terminantes aunque, como se viene afirmando en todo el informe, se trata de aproximaciones exploratorias pero muy rigurosas.

Cuadro 3.4: Porcentaje de centros que cuentan con equipamiento didáctico por tipo de equipamiento y edad. Año 2007.

	Menores de un año	1 año	2 años	3 años	4 años	5 años
Objetos de arrastre	3,4	71,3	70,5	26,1	12,3	4,5
Objetos de construcción	1,7	3,0	1,1	1,7	4,0	5,7
Material de expresión plástica	2,5	4,0	1,1	1,7	4,5	6,2
Materiales de juego de madera o plástico	3,2	3,8	1,1	1,9	4,7	5,7
Muñecos, figuras u objetos cálidos al tacto (por ej. De felpa, tela o lana)	4,9	4,0	1,1	1,7	4,0	5,3
Instrumentos musicales artesanales o manufacturados	3,0	3,4	0,8	1,5	4,2	5,9
Libros	25,3	71,5	97,2	98,5	79,8	40,3

Combinación de equipamiento y edad inadecuados

En primer lugar, es muy llamativo el bajísimo porcentaje de equipamiento específico en la enorme mayoría de los centros. Con excepción de los objetos de arrastre y los libros, los porcentajes de disponibilidad de material didáctico son extremadamente bajos. Vale aclarar que los ítems relevados recogen un conjunto mínimo y muy básico del equipamiento que se debería encontrar en un centro educativo que atiende cada una de las edades. Asimismo, estos materiales tampoco son sustituibles por otros ítems, es decir, que el centro que no cuente con la totalidad de ellos, no cuenta con el equipamiento mínimo básico.

Ahora bien, el cuadro anterior hace referencia a la disponibilidad de materiales para una serie de edades independientemente de que se atiendan niños de cada una de las edades. La próxima tabla ajusta por ese factor, reduciendo el universo de respuestas a los centros que, por ejemplo, en el caso de niños de un año, tengan al menos un niño en dicha edad.

Cuadro 3.5: Porcentaje de centros que cuentan con equipamiento didáctico por tipo de equipamiento y edad (controlando si tienen niños de esa edad en el centro). Año 2007.

	Menores de un año	1 año	2 años	3 años	4 años	5 años
Objetos de arrastre	0,0	88,0	71,1	25,8	12,1	6,3
Objetos de construcción	2,5	0,0	0,0	0,2	3,7	0,0
Material de expresión plástica	0,0	0,0	0,0	0,2	4,1	0,0
Materiales de juego de madera o plástico	0,0	0,0	0,0	0,2	4,3	0,0
Muñecos, figuras u objetos cálidos al tacto (por ej. De felpa, tela o lana)	0,0	0,0	0,0	0,2	3,7	0,0
Instrumentos musicales artesanales o manufacturados	0,0	0,0	0,0	0,2	3,9	0,0
Libros	61,6	88,3	97,8	98,9	80,1	92,0

Del análisis de esta tabla no se desprende ningún cambio significativo. Se podrían llegar a las mismas conclusiones que en el cuadro anterior. Más aún y contrario a lo esperado, los porcentajes de disponibilidad de determinados materiales para determinadas edades son todavía más bajos.

Los datos que se presentan a continuación buscan profundizar el conocimiento de la perspectiva pedagógica que pone de manifiesto la disponibilidad o no de determinados materiales didácticos y las edades que se consignaban desde los entrevistados como adecuadas para su uso. Se centra en tres edades evaluadas como clave: menos de un año, un año y dos años. Si se considera que tres cuartas partes de las redes neuronales se estructuran hasta los 2 años y medio y la cuarta parte restante hasta los diez años de edad y que el desarrollo no se produce en el vacío sino en interacción con el ambiente, es primordial conocer el grado de adecuación de las herramientas didácticas con que se cuenta. De lo contrario, y como se mencionaba al analizar la organización de actividades en rincones, una vez más se están desperdiciando ocasiones preciosas para educación oportuna.

Para sintetizar la disponibilidad y la adecuación se establecieron categorías que marcan si se cuenta con material adecuado o no y, en el caso de los adecuados, si el CEI dispone de todos los ítems consultados. Se debe aclarar, respecto a la disponibilidad de recursos, que no fue posible indagar sobre la calidad o el uso de los mismos.

Cuadro 3.6 Cuadro síntesis sobre disponibilidad y adecuación del material didáctico para niños y niñas de 0, 1 y 2 años. Año 2007.

	Niños menores un año		Niños de un año		Niños de dos años	
	Centros	%	Centros	%	Centros	%
Cuenta solo con equipamiento adecuado pero insuficiente	96	60,4	341	95,5	460	99,6
Cuenta con equipamiento adecuado e inadecuado	2	1,3	0	0,0	0	0,0
Cuenta solo con equipamiento inadecuado	2	1,3	0	0,0	0	0,0
No cuenta con ningún material (adecuado o inadecuado)	59	37,1	16	4,5	2	0,4
Total (centros que cuentan con al menos un niño de la edad de referencia)	159	100	357	100	462	100

La primera constatación es que para ninguna de las edades se registra un solo centro que cuente exclusivamente con los ítems evaluados como adecuados para alguna de las edades y que cuente con todos ellos. Vale reiterar que el material incluido en el formulario de relevamiento es de carácter básico. Por lo demás la categoría predominante es aquella en que los centros declaran contar con alguno de los ítems considerados adecuados (en general se trata de libros). En el caso de los niños menores de un año, más de una tercera parte de los centros (37%) declaran no contar con ningún tipo de material, sea éste adecuado o inadecuado.

Es pertinente tener en cuenta que el material didáctico es una dimensión más en todo el proceso educativo. Las cifras, que son poco alentadoras, no significan necesariamente que nos encontremos con centros débiles en su propuesta educativa. Pueden utilizarse materiales alternativos “no didácticos” de forma igual o más eficiente que los expuestos en esta categoría. Pero, una vez más, vuelve a quedar planteado el llamado a la reflexión.

Para finalizar este capítulo es necesario destacar una vez más las limitaciones de la información en esta área específica. Se trata de insumos exploratorios que permiten conocer en profundidad el objeto de estudio aunque no habilita a conclusiones categóricas. De todas formas, los datos aportados son rigurosos y de calidad por lo que pueden ser tenidos en cuenta para posteriores elaboraciones y reflexiones. Justamente, ese es uno de los objetivos de este informe: aportar a la reflexión para la reformulación de aspectos de política educativa sobre los que el país se debe definir.

PRINCIPALES HALLAZGOS

- a) Se detectaron 514 CEI en todo el país (Montevideo, localidades de 2000 o más habitantes de Canelones y localidades de 5000 o más habitantes del resto del país). De ellos, a 471 se les aplicó el formulario censal (tasa de respuesta del 92%).
- b) De los centros detectados, 130 (25%) no estaban registrados en el MEC. Estos centros presentan un perfil claramente diferenciado respecto al total de centros. Son pequeños (pocos niños, pocos funcionarios) relativamente nuevos y en general con pocos vínculos de formalidad. 46 son de Montevideo y 44 de Canelones. Los restantes no registrados se distribuyen en el resto del país.
- c) A los centros censados asisten 19674 niños de 0 a 5 años. De ellos, 9006 (46%) tienen 0, 1 y 2 años, 6395 (33%) 3 años y 4273 (22%) 4 y 5 años. Se distribuyen prácticamente en dos mitades entre hombres (51%) y mujeres (49%).
- d) De los niños que asisten a estos centros, algo más de 16300 (83%) lo hacen por 4 horas o más. La proporción de niños en esta situación es prácticamente indistinta para aquellos de menos de 3 años como los de 3 años y más.
- e) De los centros censados, el 12% declara no tener naturaleza jurídica alguna, el 45% adoptó el formato de empresa unipersonal y 24% el de sociedad anónima. En casi 9 de cada 10 casos la fuente exclusiva de financiamiento es la propia (cobro de cuota).
- f) Un 7% de los centros fueron abiertos en el año del relevamiento, un 25% funciona desde hace entre 1 y 5 años. Los restantes tienen 6 o más años de funcionamiento. Promedialmente atienden a 42 niños y cuentan con 7 funcionarios.
- g) Algo más de una tercera parte tienen entre 26 y 50 niños al tiempo que un 29% tiene más de 50. Existe, en términos proporcionales, una sobrerrepresentación de la categoría más pequeña en el interior (42,3% de centros en esta situación contra 29,5% en el capital). Al mismo tiempo, en la categoría extrema opuesta (más de 75 niños) se registra la situación opuesta: el porcentaje de centros de Montevideo es más de dos veces mayor (17,1%) que el del resto del país.
- h) La información indica un nivel educativo de las madres de los niños que asisten a estos centros que es más alto que el promedio nacional. El 45% de ellas tienen enseñanza media completa o más, de acuerdo a la percepción de los entrevistados. Por otra parte una tercera parte de las madres de los niños que asisten a los centros relevados han completado no más allá que el Ciclo Básico (un 13% sólo completa la escuela o menos).
- i) El 55,8% de los responsables de los CEI relevados afirman que la mayoría de las familias que asisten son de nivel medio. El 14,6% hace lo propio con el nivel medio alto, al tiempo que el medio bajo alcanza un 22,7%.

- j) Se identificaron 3338 funcionarios trabajando en los 471 centros relevados. De ellos, 579 personas declaran cumplir tareas de responsable pedagógico y 1851 declaran tareas de educador.
- k) A nivel nacional, cada adulto con tareas educativas (educador o responsable pedagógico) atiende 8,2 niños. En Montevideo esta cifra alcanza 7,4, y en el resto del país a 10. La razón niños por adulto es más baja en los centros de composición sociocultural más favorable.
- l) Los responsables pedagógicos son prácticamente en su totalidad mujeres (98%), tienen una edad promedio de 42 años, ubicándose la mayor parte (45%) entre los 40 y los 59 años. En cuanto a su formación, el 68% cuenta con formación terciaria específica y una cuarta parte culminó educación secundaria (o menos que eso) o ha recibido cursos cortos de educación inicial. Si bien la distribución por contextos socioculturales de responsables con formación terciaria específica no es tan regresiva, en el nivel bajo se registra un excepcional porcentaje (53%) de responsables que declaran trabajar en otro lugar.
- m) Los funcionarios con tareas de educador son en su casi totalidad mujeres, su edad promedio es 32,4 años y el 49% de ellos tiene menos de 30 años. En uno de cada cinco centros más de la mitad de sus educadores tienen menos de 25 años. El 46% de los educadores cuentan con formación terciaria específica. Algo menos de una tercera parte ha realizados cursos cortos de educación inicial y uno de cada cinco presenta como nivel máximo culminado enseñanza media. Mientras que el 62% de los educadores que trabajan en centros con una composición sociocultural de sus alumnos alta, sólo la tercera parte de los educadores que trabajan en el otro extremo de la escala se encuentran en dicha situación. Los niños que provienen de hogares de más bajo nivel socioeconómico son aquellos que son atendidos en menor proporción por educadores con formación terciaria específica.
- n) En el censo se detectaron 206 funcionarios cuya tarea puede clasificarse como profesional de otra disciplina y constituyen el 6% de los funcionarios de los CEI. El 61% de ellos son psicólogos y el 22% psicomotricistas. Más de dos terceras partes de los centros no cuentan con ningún recurso humano de esta naturaleza.
- o) Se encontraron 518 profesores especiales trabajando en los CEI relevados que constituyen el 15% del total de funcionarios. El 31% son profesores de educación física, el 28% de inglés y el 25% de educación musical. La mitad de los centros no cuenta con ningún profesor especial. Un 33% cuenta con dos o más.
- p) Los centros que atienden a la población de extracción socioeconómica más baja son los que en menor medida cuentan tanto con otros profesionales como profesores especiales. Al observar la disponibilidad de este tipo de recurso humano de forma combinada, surge que mientras que en el total de los centros el 41% de ellos no cuenta ni con profesional de disciplina afín ni con profesor especial, esta cifra asciende al 63% en los de composición sociocultural más desfavorable.

- q) La misma pauta regresiva de la distribución del capital humano de los centros se repite para todos los ítems de capital físico. En este caso, la distinción más severa se registra entre los centros del extremo inferior de la escala sociocultural respecto a los restantes niveles. En todos los casos, los centros de contexto alto presentan las cifras más favorables. En un índice sumatorio simple de 11 ítems de equipamiento, al tomar la categoría de mayor debilidad (cuenta con menos de 7) es posible encontrar al 33% de los centros de composición sociocultural baja en esa situación, al tiempo que en las restantes categorías nunca se supera el 21% de centros. Por otra parte, el 32% de los centros de composición baja no cuentan con baño de uso exclusivo de los niños, mientras que en aquellos de composición medio alta es un 18%, y un 14% en los composición alta.
- r) En materia pedagógica, el 45% de los responsables de centro entrevistados manifiestan en sus respuestas una concepción de niño que podría ser clasificada como “objeto de depósito y proyección de afectos” (por ejemplo “belleza”, “bombón”, “lo más lindo que hay”, “la razón de mi vida”, “lo más importante como maestro y como madre”). Algo más de una cuarta parte (26%) construye respuestas que dan cuenta de una concepción de niño como sujeto de derecho (por ejemplo “activo”, “auténtico”, “autónomo”, “no es objeto”, “persona a desarrollarse con todas las potencialidades”, “compromiso y responsabilidad del adulto”).
- s) Algo menos de la mitad de los entrevistados (48%) manifiestan que la educación es la palabra que mejor define el rol de su centro, seguido por la socialización y el cuidado (17,2% y 14,4% respectivamente). Al considerar las tres posibilidades de respuesta, el 85% de los entrevistados mencionan el término educación en alguna de esas opciones. Por tanto se podría afirmar que, si bien no siempre define el rol del centro, esto es, es mencionado en el primer lugar, el componente educativo está presente en las respuestas.
- t) El 50% de los centros declaran trabajar con los niños separados en grupos por edad cronológica. Los restantes trabajan, en al menos uno de los grupos, con niños de distintas edades juntos. En particular, un 8% nuclean a todos los niños de distintas edades juntos.
- u) La enorme mayoría de los centros presenta un bajísimo porcentaje de equipamiento didáctico específico. Para ninguna de las edades se registra un solo centro que cuente exclusivamente con los ítems evaluados para alguna de las edades y que lo haga con todos ellos. En el caso de los niños menores de un año, el 37% de los centros declaran no contar con ningún tipo de material didáctico sea éste adecuado o inadecuado.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Este informe ha capitalizado una buena parte de la muy valiosa información recogida en el Primer Censo Nacional de Centros de Educación Infantil privados. Este relevamiento le ha acercado a la comunidad educativa información de alta calidad sobre un número muy diverso de temas. En algunos casos, el censo salda situaciones con claridad, pone en cifras lo que antes se conocía por intuiciones o “suposiciones educadas” basadas en procesos inductivos de conocimiento de la realidad. En otras ocasiones, el censo a través de este informe abre más interrogantes que las que contesta. Esto es natural y deseable, se trata de un abordaje de temas conceptualmente muy complejos a través de una herramienta de recolección de información (formulario estandarizado) que demanda una fuerte simplificación.

La realización de esta actividad respondió a dos necesidades básicas: la falta de conocimiento sobre la oferta educativa de este nivel y la orientación y sustento para la toma de decisiones de política educativa. Este informe, directa o indirectamente, ha transitado por los dos ámbitos.

Los Centros de Educación Infantil censados constituyen el 14% de la matrícula de niños de 0 a 5 años del país. La realidad de este universo nos coloca frente a centros que generan propuestas de alto valor técnico y centros que no lo hacen. Se trata de una realidad dual que obedece al amplio espectro de posibilidades que las familias tienen a la hora de decidir qué centro elegir para su niño, lo que no siempre contempla a las necesidades reales del niño/a pequeño.

En otras palabras, en un universo en el que el pago de la cuota constituye la forma prácticamente exclusiva de financiamiento de las instituciones, conviven centros con personal formado, experiente y buena infraestructura, con otros de baja calidad (y probablemente bajo precio) que no cuentan con estos atributos. Al analizar la composición sociocultural de los hogares de los niños que asisten a los centros, es posible inferir que los peores servicios y condiciones la reciben aquellos niños/as en situación de mayor vulnerabilidad. La pauta regresiva de la distribución de recursos es constante tanto en la dimensión del capital humano como del físico.

Desde el punto de vista pedagógico queda clara la necesidad de una profunda discusión conceptual que lleve a acuerdos en acerca de cómo aprenden los niños en estas edades y cómo, por lo tanto, hay que estructurar una didáctica específica, y una formación de educadores acorde. Esta discusión debe incluirse en un marco amplio que interpele a los educadores y a la sociedad en su conjunto para generar respuestas que trasciendan la aparente tensión entre necesidades, escasez de recursos y los derechos de los niños.

La construcción de una pedagogía específica para esta edad, combinada con un fuerte compromiso desde el Estado, le brindaría a nuestro país la oportunidad de transitar un camino que lo ponga en los primeros lugares a nivel mundial en materia de atención educativa de niños desde el nacimiento a los 3 años.

ANEXO I: RESEÑA METODOLÓGICA Y FORMULARIO DE RELEVAMIENTO

El relevamiento se llevó a cabo durante los meses de mayo, junio y el comienzo de julio. Estuvo a cargo del Centro de Informaciones y Estudios del Uruguay (CIESU), que reclutó un equipo de encuestadores para esta tarea. Para el relevamiento en el interior se priorizó la contratación de encuestadores residentes en las localidades o departamento. El entrenamiento de estos encuestadores fue realizado en forma conjunta por parte del equipo técnico del MEC y de CIESU.

Desde el MEC se entregó el Registro Nacional de Guarderías al equipo técnico de CIESU, que se encargó de excluir los centros que ofrecen enseñanza primaria y los centros CAIF. Este registro sirvió como base para el relevamiento, el que se complementó con una estrategia de bola de nieve con los centros registrados así como una de consulta a informantes calificados locales.

A su vez, se implementó una campaña pública de sensibilización sobre la importancia de la primera infancia en general y de la realización del censo en particular.

El formulario de relevamiento fue diseñado por bloques temáticos. Para su diseño final se realizó un pretest en 30 instituciones, 15 casos fueron realizados por técnicos de CIESU y los restantes 15 por técnicos del MEC.



Censo Nacional de Centros de Educación en la Primera Infancia. Formulario de relevamiento

Id1. Forma de llenado: 1. Visita 2. Telefónico

Id2. Encuestador: _____ **Fecha:** _____ **Firma:** _____

Nombre y cargo del entrevistado: _____

IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCION

Id3. Nombre de la institución: _____

Id4. N° de registro: **(Inscripción)**

Id6. Teléfono:

Id7. Correo electrónico:

Id5. N° de Autorización:

Id8. Dirección (calle, número): _____

Id9. _____

Esquina:

Id10. Departamento:

Id11. Localidad (o barrio si es de Montevideo):

COMENZAR AQUÍ EL FORMULARIO

INFORMACIÓN DEL CENTRO

A1. La institución funciona desde (indicar año):

A2. Forma de administración:

1. CAIF
2. Público dependiente de la intendencia (Prog. Nuestros Niños en Montevideo y Guarderías Comunitarias en el interior).
3. Otras públicas
4. Privada, institución privada
5. Privada, cuidado de niños en hogar particular

A3. ¿Cuál es la razón social o naturaleza jurídica de la institución?

Sociedad Anónima o SRL
 Asociación civil sin fines de lucro
 Organización No Gubernamental
 Sindicatos

5. Dependiente de organismo estatal
 6. Fundación
 7. Cooperativa

A4. ¿Cuáles son las fuentes de financiamiento con las que cuenta el centro?
 (marcar todas las que correspondan):

- 1. Propia (pago de los usuarios, cuota) públicas
- 2. Aportes de organizaciones privadas nacionales internacionales (fundaciones, etc.)
- 3. Aportes de organizaciones públicas
- 4. Aportes de organizaciones internacionales

INFORMACIÓN SOBRE LOS NIÑOS ATENDIDOS

B1. Complete este cuadro con la cantidad de niños que asisten (o asistieron) en MAYO de 2007 e indique la cantidad de niños y niñas para cada edad (TOMAR LA EDAD AL 1º DE MAYO):
 (ENCUESTADOR: verificar que el total de varones coincida con la suma de los varones de todos los años. Idem para niñas y para el total)

	Menos de un año de edad			1 año de edad			2 años de edad			3 años de edad			4 años de edad			5 años de edad			TOTAL (todas las edades)			
	V	N	T	V	N	T	V	N	T	V	N	T	V	N	T	V	N	T	V	N	T	
Cantidad total de niños/as																						

- B2. ¿Cuántos niños/as MENORES DE 3 AÑOS asisten 4 o más horas diarias?
- B3. ¿Cuántos niños/as de 3 AÑOS O MAS asisten 4 o más horas diarias?
- B4. ¿Total de niños/as que asisten 4 o más horas diarias al Centro? (B2+B3)

B5. Teniendo en cuenta su conocimiento sobre el nivel educativo de los padres del niño, los ingresos del hogar, el equipamiento del hogar así como la satisfacción de necesidades básicas, Ud. diría que, en general, el nivel socioeconómico de la mayoría de las familias de los niños que asisten es:

- 1. Alto
- 2. Medio alto
- 3. Medio
- 4. Medio bajo
- 5. Bajo

B6. ¿Qué porcentaje de los niños estima usted que sus madres (o el adulto que cumple ese rol) tienen como nivel educativo máximo alcanzado...

(ENCUESTADOR: indique al entrevistado que se trata de cifras aproximadas)

B6a. Enseñanza primaria completa o menos?

B6b. Ciclo Básico (completo o incompleto)?

B6c. Enseñanza media (liceo o utu segundo ciclo) incompleta?..

B6d. Enseñanza media (liceo o utu segundo ciclo) completo o más?.....

C. PERSONAS QUE TRABAJAN EN EL CENTRO

Nombre de Pila	Tipo de tareas que realiza (USAR CODIGO 1)	Formación (USAR CODIGO 2 indicando únicamente nivel máximo alcanzado)	Edad (cantidad de años cumplidos)	Sexo 1. Hombre 2. Mujer	Cantidad de años en el centro (si ingresó este año indique 0)	Cantidad de horas que asiste a la semana	¿Cuántos días a la semana asiste?	Trabaja en otro lugar además de este centro 1. Sí 2. No
1	Tar1	Form1	Edad1	sex1	Ant1	Hor1	Dia1	Otro1
2	Tar2	Form2	Edad2	Sex2	Ant2	Hor2	Dia2	Otro2
3	Tar3	Form3	Edad3	Sex3	Ant3	Hor3	Dia3	Otro3
4	Tar4	Form4	Edad4	Sex4	Ant4	Hor4	Dia4	Otro4
5	Tar5	Form5	Edad5	Sex5	Ant5	Hor5	Dia5	Otro5
6	Tar6	Form6	Edad6	Sex6	Ant6	Hor6	Dia6	Otro6
7	Tar7	Form7	Edad7	Sex7	Ant7	Hor7	Dia7	Otro7
8	Tar8	Form8	Edad8	Sex8	Ant8	Hor8	Dia8	Otro8
9	Tar9	Form9	Edad9	Sex9	Ant9	Hor9	Dia9	Otro9
10	Tar10	Form10	Edad10	sex10	Ant10	Hor10	Dia10	Otro10
11	Tar11	Form11	Edad11	sex11	Ant11	Hor11	Dia11	Otro11
12	Tar12	Form12	Edad12	sex12	Ant12	Hor12	Dia12	Otro12
13	Tar13	Form13	Edad13	sex13	Ant13	Hor13	Dia13	Otro13
14	Tar14	Form14	Edad14	sex14	Ant14	Hor14	Dia14	Otro14
15	Tar15	Form15	Edad15	sex15	Ant15	Hor15	Dia15	Otro15
16	Tar16	Form16	Edad16	sex16	Ant16	Hor16	Dia16	Otro16
17	Tar17	Form17	Edad17	sex17	Ant17	Hor17	Dia17	Otro17
18	Tar18	Form18	Edad18	sex18	Ant18	Hor18	Dia18	Otro18
19	Tar19	Form19	Edad19	sex19	Ant19	Hor19	Dia19	Otro19
20	Tar20	Form20	Edad20	Sex20	Ant20	Hor20	Dia20	Otro20
21	Tar21	Form21	Edad21	Sex21	Ant21	Hor21	Dia21	Otro21
22	Tar22	Form22	Edad22	Sex22	Ant22	Hor22	Dia22	Otro22
23	Tar23	Form23	Edad23	Sex23	Ant23	Hor23	Dia23	Otro23
24	Tar24	Form24	Edad24	Sex24	Ant24	Hor24	Dia24	Otro24
25	Tar25	Form25	Edad25	sex125	Ant25	Hor25	Dia25	Otro25

D. INFORMACIÓN del DIRECTOR O RESPONSABLE DE LA GESTION DEL CENTRO

D1. ¿Cuál es su edad? _____	D2. ¿Cuántos años hace que cumple la función de responsable pedagógico o director de este centro? _____
D3. Si cumplió este rol en otros centros, indique durante cuántos años: _____	D4. Si el centro cuenta con más de una persona que cumple la función de responsable pedagógico o director, cuántos son: _____
D5. Además de sus tareas como responsable pedagógico, ¿ejerce tareas docentes directas (tiene un grupo de niños a su cargo)? _____ 1. Sí 2. No	D6. (PARA CENTROS PRIVADOS CON PROPIETARIO) Además de responsable pedagógico, ¿es Ud. el propietario del centro? 1. Sí 2. No _____

E. ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y DE FUNCIONAMIENTO

Relacionamiento con la comunidad

**E1. ¿El centro mantiene vínculos con alguna de las siguientes instituciones?
¿Qué forma reviste dicho vínculo?**

(*) Marcar únicamente la forma predominante utilizando código de forma de vínculo. Tipo de institución	Forma del vínculo (*)
Centros de información (por ej. socat)	
Clubes deportivos.....	
Otras instituciones educativas de enseñanza primaria o secundaria.....	
Rotary, club de leones.....	
Junta local, comisión de fomento barrial, consejo vecinal	
Entidades religiosas.....	
Centro Comunal Zonal (Montevideo)	
Facultades o instituciones académicas (programas de extensión)	
Policlínicas o centros de salud	

CODIGO DE FORMA DE VINCULO

- 0) No tiene vínculo**
- 1) Servicios para los niños (sólo gratuitos)**
- 2) Apoyo económico**
- 3) Apoyo en especies**
- 4) Especialistas de la institución visitan el centro**
- 5) El centro colabora con ellos**

Forma de organización de actividades de los niños de 0 a 5 años

E2. ¿Cuál es el criterio para formar los grupos de niños? _____

Formar grupos separados por edad cronológica

Formar grupos “familísticos” (por ej. un grupo de 0 y 1 año, otro de 2 y 3 años y otro de 4 y más).

Combinación de las dos opciones anteriores: formar grupos “familísticos” y grupos por edades simples (por ej. un grupo de 0, 1 y 2, uno de 3 y otro de 4).

Todas las edades juntas (se trabaja con todos los niños en un mismo grupo).

E3. En el caso que trabajen todas las edades juntas y/o grupos “familísticos”, ¿en alguna de estas actividades se los separa? (marque todas las que corresponda):

Higiene

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Descanso

Alimentación

Otros (especificar):

E4. ¿Cuánto es aproximadamente el número de niños por adulto que se ha establecido como máximo para el trabajo en su centro?

Niños de menos de 1 año..

Niños de 1 año.....

Niños de 2 años.....

Niños de 3 años o más.....

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

E5. En este centro, los niños (LEER OPCIONES):

Están todo el tiempo con maestra y educadora

Están un tiempo con maestra, un tiempo con educadora

Están siempre con una maestra

Están siempre con una educadora

E6. ¿En términos pedagógicos, en este centro se diferencia un tiempo de juego de un tiempo de trabajo o aprendizaje con los niños?

MARCAR UNA SOLA OPCION

Sí se diferencia

No se diferencia

E7. ¿La propuesta de su centro contempla la organización de actividades en rincones?

1. Sí 2. No 3. No conoce el concepto de trabajo en rincones

E8. ¿Existen espacios periódicos de coordinación entre el plantel docente del centro? ¿Si es así, en promedio, con qué frecuencia se realizan?

- 1) 1 vez al mes o más (12 o más al año)
- 2) 1 vez cada dos meses (entre 6 y 11 al año)
- 3) 1 vez cada 4 meses (entre 3 y 5 al año)
- 4) 1 vez por año (1 o 2 al año)
- 5) No se realizan reuniones de coordinación

E10. ¿En general, qué tipo de actividades se realizan en las reuniones de padres? (marque hasta TRES que se realizan con mayor frecuencia). NO LEER LAS OPCIONES

- 1) Clases abiertas
- 2) Charlas informativas sobre temas en particular (por ej. alimentación, límites, sexualidad)
- 3) Charlas sobre la situación de los niños que asisten
- 4) Charlas sobre aspectos operativos del centro
- 5) Reuniones con dinámica de taller
- 6) Otras modalidades (especificar hasta una): _____

E9. ¿Se realizan reuniones periódicas con el conjunto de padres de los niños que asisten? ¿En promedio, con qué frecuencia se realizan?

- 5 o más veces en el año
- Entre 2 y 4 veces en el año
- 1 vez en el año
- No se realizan reuniones

E11. ¿Cuál es el obstáculo principal que Ud. encuentra en el relacionamiento con los padres? MARCAR UNA SOLA OPCION. MOSTRAR TARJETA CON OPCIONES

- Desinterés
- No entienden los códigos de la escuela
- No conocen sobre educación
- No entendemos los códigos de los padres
- No se ocupan por falta de tiempo
- No existen obstáculos significativos

Orientaciones y valoraciones pedagógicas

E12. ¿Cuál de estos términos o expresiones define mejor el rol de este centro? (Elija tres asignándole un grado de importancia donde 1 es el que mejor lo define, 2 es el segundo que mejor define y 3 el tercero). MOSTRAR TARJETA.

Cuidado	<input type="checkbox"/>	Amenstramiento en hábitos	Recr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Juego	<input type="checkbox"/>	A	cia social	Educación	<input type="checkbox"/>
Entretenimiento	<input type="checkbox"/>	Alfabetización	Socialización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E13. ¿Usando 3 palabras, cómo definiría qué es un niño para ud?
(REGISTRAR DE FORMA TEXTUAL)

F. OFERTA Y RECURSOS DEL CENTRO

Oferta de servicios

F1. ¿Con cuáles de estos servicios cuenta su centro? (ENCUESTADOR PREGUNTAR POR CADA UNO DE LOS ITEMS):

1. Sí 2. No

Servicio médico (área protegida).....		Servicio de alimentación (el centro brinda la comida).....	
Servicio odontológico.....		Huerta.....	
Convenio con club deportivo (incluye piscina) ..		Otros servicios (especificar hasta uno adicional):	
Convenio con club deportivo (no incluye piscina)			
.....			

Equipamiento

F2. ¿Qué cantidad de los siguientes recursos tiene su centro? (ENCUESTADOR: SI EL CENTRO NO CUENTA CON ALGUNO DE ESTOS RECURSOS ANOTAR 0 EN LA CELDA CORRESPONDIENTE).

Computadoras para uso didáctico.....		Salas de descanso de uso exclusivo para ese fin	
Computadoras para uso administrativo.....		Cama/s.....	
Línea/s telefónica/s (celular o fija) disponible de forma permanente.....		Colchones o colchonetas	
Televisor/es.....		Cocina/s (electrodoméstico).....	
Video/s o reproductor/es de DVD.....		Heladera/s.....	
Equipo/s de música.....		Microondas.....	

Sala/s de
psicomotricidad.....

Freezer.....

Equipamiento didáctico

F3. ¿Con cuáles de los siguientes elementos didácticos cuenta el centro? ¿Para qué edades es adecuado su uso? (MARCAR PARA CADA ELEMENTO LAS EDADES PARA LOS QUE SON UTILIZADOS)

	Menos un año	1 año	2 años	3 años	4 años	5 años
Objetos de arrastre						
Objetos de construcción						
Material de expresión plástica						
Materiales de juego de madera o plástico						
Muñecos, figuras u objetos cálidos al tacto (por ej. de felpa, tela o lana)						
Instrumentos musicales artesanales o manufacturados						
Libros						

G. ESPACIO FISICO

G1. Ahora, le preguntaré sobre algunos aspectos del local del centro:

Cantidad de habitaciones (sin contar cocina ni baño/s).....		Cantidad de baños.....	
Cantidad de ventanas.....		Cantidad de inodoros.....	
Metros cuadrados aproximados de espacios cerrados de uso exclusivo del centro.....		Cantidad de lavabos.....	
Metros cuadrados aproximados de espacios al aire libre de uso exclusivo del centro.....		Cantidad de baño/s de adulto independiente.....	
Cantidad de entradas independientes.....		Comparte con vivienda particular o con espacios usados para otros fines.....	1. Sí 2. No

G2. Si comparte con vivienda particular, ¿cómo se separa ésta del centro? NO LEER OPCIONES

- 1) No están separadas 3) Mamparas 5) No comparte
 2) Cortinas 4) Pared con puerta _____

G3. ¿Cuál es la forma de calefacción en invierno? NO LEER OPCIONES (MARQUE TODAS LAS QUE CORRESPONDA)

- 1) Estufa a supergas 4) Estufa eléctrica 7) Aire acondicionado
 2) Estufa a leña 5) Calefacción central (a gas, eléctrica, etc)
 3) Salamandra 6) Ninguna

G4. ¿En qué piso funciona y cómo se accede al centro?

- 1) Planta baja 4) Segundo piso o más alto escalera
 2) Primer piso escaleras 5) Segundo piso o más alto ascensor
 3) Primer piso ascensor 6) El centro tiene dos plantas

PASAR A DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL ENTREVISTADO Y DEL CENTRO, AGRADECER Y FINALIZAR LA ENTREVISTA.

CODIGOS DE TAREA Y NIVEL EDUCATIVO

CODIGO 1 TAREAS QUE REALIZA			
1	Responsable pedagógico o director	9	Psicomotricista
2	Educador (maestro o auxiliar)	10	Lic. en Trabajo social o asistente social
3	Profesor de computación	11	Nutricionista
4	Profesor de inglés	12	Médico pediatra
5	Profesor de plástica, manualidad, etc	13	Médico de medicina general
6	Prof. de educación física	14	Otros especialistas (por ej. fonaudiólogo, dentista, etc).
7	Profesor de canto o educación musical	15	Cocinero
8	Psicólogo	16	Otro personal que no cumple tareas pedagógicas ni técnicas (mantenimiento, administración, etc.).

CODIGO 2 NIVEL EDUCATIVO	
1	Ciclo básico de secundaria o UTU completo o incompleto o menos
2	Segundo ciclo de secundaria o UTU completo o incompleto
3	Instituto de Formación Docente - ANEP - Maestro de Educación Inicial - Curso de especialización en preescolares (IMS)
4	Instituto de Formación Docente ANEP. Maestro de educación común.
5	Doble titulación (Maestro de Educación Común y de Educación Inicial)
6	Otros de Formación Docente (IPA, ISEF, ACJ)
7	Terciarios específicos de educación inicial privados reconocidos por Decreto 308/995 (Lic. en Ed. Inicial (UCUDAL), Tec. en Ed. Inicial (UCUDAL), Educador Preescolar (CIEP), Tec. en Jardín Maternal (CIEP).
8	Terciario de educación (Licenciatura en Educación - UCUDAL, UDELAR), Educador Social (CENFORES - INAU), Posgrados relacionados a educación (en UDELAR o universidades privadas)
9	Formación básica en primera infancia. (CENFORES - INAU)
10	Otros cursos de educación inicial no reconocidos que tengan una duración mínima de 6 meses y requiera para su ingreso ciclo básico de enseñanza media completa como mínimo.
11	Otros cursos de educación inicial no reconocidos que tengan una duración mínima de 6 meses y NO TENGAN requisitos mínimos de ingreso.
12	Curso de director de ANEP
13	Terciarios en otras disciplinas

ANEXO II: CÁLCULO DE OMISIÓN³¹

La Propuesta para el Relevamiento de Centros de Educación en la Primera Infancia, en su estrategia de aproximación censal a nivel nacional para localidades de 5000 y más habitantes (a excepción del departamento de Canelones que preveía relevar las localidades de 2000 y más habitantes) planteaba realizar el cálculo de una función de detectabilidad de centros así como estimar la tasa de omisión del relevamiento para el hallazgo de los mismos.

El trabajo de campo se desarrolló a partir de dos estrategias diferenciadas. Por un lado, se buscó replicar la totalidad de los casos relevados en la medición anterior -contenidos en la base entregada por la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura-, y por otro, registrar “nuevos”³² centros abiertos en el período intercensal.

El relevamiento realizado para “encontrar” los nuevos centros fue exhaustivo. Se combinaron varias técnicas para llegar a los centros nuevos (o no registrados): estrategia de bola de nieve entre los encuestados de cada centro; utilización como informantes calificados a docentes de las zonas o localidades del interior del país; se trabajó con encuestadores locales (maestras con amplio conocimiento de las zonas); además, el relevamiento fue acompañado por una campaña de difusión por parte del Ministerio de Educación y Cultura.

Como consecuencia de la estrategia de campo descrita, el relevamiento cubrió un total de 19.674³³ niños entre 0 y 5 años que sumados a la cobertura de ANEP y los CAIF, alcanzan un total de 141.310 niños³⁴ (Ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Total de niños que asisten a un centro educativo pro tipo de centro según departamento. Año 2007

Departamento	Cantidad de niños en centros censados	Cantidad de niños en CAIF	Cantidad de niños en Centros ANEP (públicos y privados)	Total de niños de 0 a 5 años en centros educativos
Total	17.401	17.742	106.617	141.310
Montevideo	10.199	4.224	39.381	53.804
Interior	7.202	13.518	66.786	87.506
Artigas	91	586	2.823	3.500
Canelones	2.207	2.024	15.804	20.035
Cerro Largo	227	825	2.948	4.000
Colonia	373	1.007	3.817	5.197

³¹ Se transcribe el documento elaborado por CIESU.

³² No son, necesariamente, centros que hayan abierto recientemente, pueden ser centros más antiguos pero que no estuviesen registrados con anterioridad.

³³ Esta base de niños (de centros) fue cruzada con la base de Centros registrados por ANEP – proporcionada por la Dirección de Educación del MEC- y se eliminaron los centros que figuraban en ambas. La depuración de la base hizo que los niños cubiertos por centros no registrados por ANEP fuese de 17.401 (2273 niños que estaban duplicados).

³⁴ Total ya depurado (sin los niños que estaban duplicados).

Durazno	240	1.192	1.996	3.428
Flores	70	412	918	1.400
Florida	138	784	2.269	3.191
Lavalleja	218	93	2.105	2.416
Maldonado	487	485	5.498	6.470
Paysandú	1.291	848	4.033	6.172
Río Negro	257	568	2.061	2.886
Rivera	175	849	4.076	5.100
Rocha	141	664	2.299	3.104
Salto	434	710	4.926	6.070
San José	337	686	3.159	4.182
Soriano	312	784	2.956	4.052
Tacuarembó	167	531	3.431	4.129
Treinta y Tres	37	470	1.667	2.174
Fuente: Datos proporcionados por la Dirección de Educación del MEC y bases de datos propias.				

En función de estos resultados y los datos demográficos disponibles para la población en este tramo de edad, la medición no posee omisión estadísticamente relevante. Considerando que se ha obtenido información de un número mayor de niños que la estimación que realiza la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada –ENHA- para el año 2006 –110.000 niños de 0 a 5 años- se debe tener en cuenta dos limitaciones para el cálculo preciso de la omisión. La primera, una eventual subestimación de la ENHA del total de niños en el tramo de edad de interés³⁵ –y asociada a ella una subestimación de la población que asiste a un centro educativo, en mayor medida entre los niños de 2 años y menos-; la segunda, refiere a una posible duplicación en el conteo de niños según tipo de centro educativo –por error de medición o migración de los mismos de un tipo de centro a otro que hayan llevado a considerar un mismo individuo, en más de un centro en momentos diferentes del tiempo-.

Si bien, en función de todo lo anterior, no puede asegurarse que no haya existido cierto nivel de omisión, considerando la información demográfica disponible, el mismo en ningún caso sería relevante. Adicionalmente, creemos que no tiene sentido implementar mecanismos de campo para estimar la misma, teniendo en cuenta que no podrán compensarse mediante estas nuevas estrategias de relevamiento de campo las dos fuentes de error detalladas anteriormente, esto es, una posible, aunque poco probable, subestimación de la ENHA o una posible duplicación de los registros de niños asistentes a centros educativos.

³⁵ Es pertinente aclarar que las estimaciones de proyecciones de población por el Censo de Población de 2004, para el rango etario de 0 a 5 años, según el INE son 298.000 niños. Pero cuando se expanden los datos de la ENHA este total desciende a 248.000, esto es, 50.000 niños de diferencia. Si se aplica la tasa de asistencia en este grupo de edades a un centro educativo según la ENHA que es de 44%, a la población proyectada de acuerdo al Censo de población se alcanzaría un total de 131.000 niños cubiertos, cifra que continúa siendo inferior a los cálculos realizados a partir de otras fuentes de información.