

**Referencia para citar este artículo:** Salinas-Quiroz, F., Silva, P., Cambón, V. & Fraga, S. (2017). Asistencia intermitente y deserción en Educación Inicial. Testimonios de madres uruguayas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 913-925. DOI:10.11600/1692715x.1520828042016.

# Asistencia intermitente y deserción en Educación Inicial. Testimonios de madres uruguayas\*

**FERNANDO SALINAS-QUIROZ\*\***

Profesor-investigador Universidad Pedagógica Nacional, México.

**PAOLA SILVA\*\*\***

Profesora Universidad de La República, Uruguay.

**VERÓNICA CAMBÓN\*\*\*\***

Profesora Universidad de La República, Uruguay.

**SANDRA FRAGA\*\*\*\*\***

Profesora Universidad de La República, Uruguay.

*Artículo recibido en abril 28 de 2016; artículo aceptado en julio 17 de 2016 (Eds.)*

• **Resumen (descriptivo):** *a veinte años de la universalización de la Educación Inicial (EI) se reportan elevados niveles de ausentismo y asistencia intermitente en niños y niñas que asisten a los niveles de 4 y 5 en escuelas públicas. Montevideo, Canelones y Tacuarembó cuentan con escuelas de Contexto Sociocultural Crítico. Nos propusimos comprender qué factores inciden en la asistencia intermitente y la deserción en EI, desde el discurso de cinco madres de familia. Producto de las entrevistas a profundidad emergieron diversas categorías que dan cuenta de la multicausalidad del fenómeno, así como estrategias que contribuyen a revertirlo con la participación de todos actores y actrices involucrados e involucradas. Consideramos que el afianzamiento del vínculo familia-escuela-comunidad (Educación Inicial de Base Segura) y el fortalecimiento de las redes sociales potencian la permanencia del niño y la niña en el sistema educativo.*

**Palabras clave:** educación inicial, ausentismo escolar, deserción, infancia, educación infantil (Vocabulario Controlado Iresie).

\* Este artículo de investigación científica y tecnológica (área: psicología; subárea: psicología del desarrollo) se deriva de la investigación denominada "Asistencia intermitente y deserción en Educación Inicial. Estudio en escuelas insertas en contextos de vulnerabilidad social" del Grupo de Investigación Psicología y Educación / Servicio de Educación Inicial. Proyecto presentado por la cuarta y segunda autora al llamado 2009 *Proyectos de Iniciación a la Investigación* de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (Csic), Universidad de la República, Uruguay (UdelaR). Investigación iniciada en junio del 2010 y finalizada el 15 de abril del 2011. Financiación aprobada por la Csic-UdelaR. Se empleó metodología cualitativa y entrevistas a profundidad como técnica.

\*\* Doctor en Psicología. Miembro de Sistema Nacional de Investigadores y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Profesor-Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco; México. Orcid: 0000-0002-1257-6379. Índice H5: 3. Correo electrónico: fernando.salinas.q@gmail.com

\*\*\* Magister en Psicología y Educación. Consultora en Plan Caif-Inau. Docente Asistente en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Uruguay. Correo electrónico: psilva@gmail.com

\*\*\*\* Magister en Psicología y Educación. Consultora en Plan Caif-Inau. Profesora en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Uruguay. Orcid: 0000-0003-4030-5987. Correo electrónico: vcambon@gmail.com

\*\*\*\*\* Maestranda en Enseñanza Universitaria. Docente Asistente en la Facultad de Psicología de la Universidad de La República, Uruguay. Orcid: 0000-0002-5817-5386. Correo electrónico: psicofraga@gmail.com



## Erratic assistance and dropout in Early Childhood Education. Uruguayan mother's testimonies

• **Abstract (analytical):** *Even 20 years from the anchoring of an Early Childhood program into our educational system, absenteeism and erratic assistance are still a challenge public schools face. Given that schools in Montevideo, Canelones and Tacuarembó encounter an awry socio-cultural background, we were determined to find the reasons behind such high levels of absences and desertions. Five interviews were done thoroughly to different mothers; which helped us pinpoint specific causes to understand the multi-causality of the problem, as well as some integrated strategies that respond to the interests and motivations of the actors involved. We are confident that having a functional network of attachment bonds (Secure Base Childcare) can assure stability for the development of children at young ages.*

**Key words:** early childhood education, absenteeism, dropout, infancy, childhood education (Iresie Controlled Vocabularies).

## Frequência e abandono escolar na Educação Infantil. Testemunhos das mães uruguaias

• **Resumo (analítico):** *vinte anos depois da universalização da Educação Infantil (EI) reportam-se problemas na assistência e abandono escolar em crianças dos níveis 4 e 5 das escolas públicas. Montevideo, Canelones e Tacuarembó contam com escolas pertencentes aos Contextos Socioculturais Críticos. Propusemo-nos a compreender os fatores que incidem na frequência e o abandono em EI, a partir das experiências de cinco mães de família. As principais informações obtidas através das entrevistas em profundidade geraram categorias que evidenciam a multicausalidade do fenômeno em questão e algumas estratégias possíveis mediante a participação dos atores educativos. Consideramos que a estabilização do vínculo família-escola e o fortalecimento das redes sociais potenciam a permanência das crianças no sistema educativo.*

**Palavras-chave:** educação infantil, inassistência escolar, abandono escolar, infância, educação pré-escolar (Vocabulário Controlado do Iresie).

**-1. Introducción. -2. Panorama uruguayo. -3. Método. -4. Resultados. -5. Discusión. -6. Conclusiones. -Lista de referencias.**

### 1. Introducción

Tanto el sentido común como la investigación empírica sugieren que la asistencia periódica a la escuela es importante para asegurar que las niñas y los niños obtengan bases sólidas para los aprendizajes subsecuentes (Chang & Romero, 2008), así como menor repetición y abandono escolar, sin embargo, una escuela que conciba su práctica educativa como *acontecimiento ético*, no se focaliza en los logros y resultados educativos medibles a corto plazo y centra su reflexión en la historicidad, las relaciones, y el contexto de los seres humanos que educa (Echavarría-Grajales, 2003). Un equipo interesado en analizar la asistencia a la escuela en niños y niñas chilenos/as de cuatro

y cinco años de edad tomó en cuenta variables contextuales y encontró que la asistencia intermitente se veía afectada levemente por la educación materna (Arbour, Yoshikawa & Treviño, 2014).

Las prácticas de las personas se relacionan con sus condiciones temporales, espaciales y simbólicas, y permiten otorgar sentidos a los acontecimientos (Alvarado, Patiño & Loaiza, 2012). En el imaginario social latinoamericano, la crianza es una actividad femenina: se habla del *instinto materno* porque el producto se engendra y crece en el cuerpo de las mujeres, ligando su destino a los hijos e hijas (Figueroa & Salguero, 2014; Piedrahíta-Echandía, 2009). Zárata (2015) afirma que el instinto materno es el invento más rentable del patriarcado. En su

disertación, la autora argumenta con pruebas históricas cómo el instinto materno no tiene orden lógico, ni natural y que, debido a que desde hace más de 35 años se ha hecho un esfuerzo importante por desechar el término, ahora lo encontramos disfrazado bajo la “naturalidad” del “amor materno”.

De vuelta al tema que nos ocupa, pero sin perder de vista que a nivel cultural se viene responsabilizando a las mujeres de la educación de las hijas e hijos, es tiempo de definir operacionalmente a la asistencia intermitente y a la deserción escolar: la asistencia intermitente o insuficiente es aquella en la cual el/la estudiante asiste a clases entre 70 y 140 días del ciclo escolar (de 185 días en total). La deserción escolar o abandono intermitente se refiere a cuando la/el estudiante asiste menos de 70 días del gran total (Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central, Anep-Codicen, 2007). Debido a que se trata de un fenómeno al que se le pone poca atención, no suele medirse con exactitud y actuar en consecuencia (Balfanz & Byrnes, 2012).

En Estados Unidos, la tasa nacional de asistencia intermitente va del 10 al 15%, lo que significa que de 5 a 7.5 millones de estudiantes están ausentes de manera crónica (Balfanz & Byrnes, 2012; Chang & Romero, 2008). Según lo demostrado por diversos estudios anglosajones, el logro escolar es muy sensible a la asistencia, específicamente en las áreas de matemáticas, lenguaje y habilidades de alfabetización (Conolly & Olson, 2012; Ready, 2010; Roy, Chiat & Dodd, 2014).

En 2010 un estudio para conocer los factores asociados al logro cognitivo de las y los estudiantes de América Latina y el Caribe, encontró que la asistencia al preescolar es un factor que eleva los resultados de aprendizaje de éstas y éstos (Treviño et al., 2010). Si bien participaron en la investigación Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, el estado mexicano de Nuevo León, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay, los años de asistencia a preescolar tuvieron mayor incidencia en Argentina, Brasil y Nuevo León, pues esta variable predijo el rendimiento en todas las

áreas y grados evaluados (Treviño et al., 2010).

Existen varios programas de preescolar en Latinoamérica y el Caribe, empero son contados los casos en los que se han realizado evaluaciones rigurosas de impacto sobre los resultados en el desarrollo de la primera infancia (Vegas & Santibáñez, 2010). En Argentina, Berlinski y Galiani (2006) y Berlinski, Galiani y Gertler (2006) evaluaron el efecto de la asistencia al preescolar sobre los resultados del aprendizaje -lenguaje y matemáticas- en los grados 3, 6 y 7, así como los reportes de las/os educadores sobre el comportamiento de las y los estudiantes. El mismo equipo de autores realizó un análisis similar en el Uruguay con resultados consistentes (Berlinski, Galiani & Manacorda, 2007). En Bolivia, Behrman, Cheng y Todd (2004) encontraron que un programa gubernamental de desarrollo dirigido niñas y niños de entre 6 meses y 6 años de edad en contextos de pobreza alteró positivamente su crecimiento, motricidad, lenguaje y desarrollo psicosocial. En México entre 2003 y 2005 la matrícula de niñas y niños entre cuatro y cinco años aumentó significativamente, llegando a un nivel casi total para las y los niños de cinco años y de 81% para los/as de cuatro, no obstante, la expansión aumentó el ratio educador/a-estudiante, con razones superiores a 1:30; actualmente no han sido evaluadas las consecuencias de esto (Yoshikawa et al., 2006). En Brasil los servicios de guardería y preescolar tuvieron un impacto positivo sobre la probabilidad de que las niñas y los niños terminaran los ciclos escolares venideros, así como su desempeño en los puntajes de pruebas (Curi & Menezes-Filho, 2009). Por último, en Perú, Cueto y Díaz (1999) encontraron que niñas y niños que asistían a programas formales e informales de preescolar tuvieron mejores puntajes en español y matemáticas al ser comparadas/os con sus pares que no asistieron a estos servicios.

## 2. Panorama uruguayo

En Uruguay, la Educación en la Primera Infancia se dirige a infantes de 0 a 3 años de edad, mientras que la Educación Inicial (EI) tiene como población objetivo a niñas y niños de 3

a 5 años (Llambí, Mancebo & Zaffaroni 2014). Gracias a la reforma educativa impulsada en los años noventa, la EI es obligatoria para los niños y las niñas de 4 y 5 años de edad. A inicios de la década antepasada la Administración Nacional de Educación Pública (Anep) reportó alrededor de 48 mil estudiantes a nivel preescolar, sin embargo, para el año 2001 la matrícula prácticamente se duplicó, ya que llegó a cubrir a unas 87 mil niñas y niños. Para el año 2014 superó los 81,600 niñas y niños (Florit, 2014), con una tendencia al descenso producto de la tasa de nacimientos y el aumento de la demanda de servicios privados (Llambí et al., 2014).

La asistencia continua en EI se torna en un problema educativo central dado que incide en los aprendizajes posteriores del/a niño/a y en su particular modalidad de transitar por la institución educativa y la cultura. Para el 2012, la Encuesta Continua de Hogares estimó una tasa del 25% de inasistencias entre las y los estudiantes de EI de 3 a 5 años de edad, no obstante, aumentó hasta un 30% en el quintil de menor ingreso. “En Montevideo, un 45% de los centros con educación inicial presenta alta asistencia insuficiente. Le sigue Canelones, donde ello ocurre en el 35% de los centros...” (Llambí et al., 2014, p. 106). Según Retamoso (2007) debemos de incluir también a tres departamentos del noreste del país: Tacuarembó, Cerro Largo y Artigas. Montevideo, Canelones y Tacuarembó cuentan con escuelas de Contexto Sociocultural Crítico (CSCC)<sup>1</sup>, pues existe una elevada “... tasa de repetición de los niños de primer año... tasa de alumnos de primer año con alta inasistencia y... tasa de niños de sexto año pertenecientes a hogares cuyas madres tienen la escuela primaria como máximo nivel de educación formal” (Administración Nacional de Educación Pública-Anep, 2004, p. 2), lo que refleja la vulneración de las madres de familia producto del sistema patriarcal.

Las niñas y los niños son portadores de *expresiones viajeras* que se manifiestan en distintos ambientes (Zambrano como se citó

en Echavarría-Grajales, 2003). La escuela es una institución educativa que tiene la co-responsabilidad ética, política y moral de constituirse en escenario de formación y socialización en el que se producen varios aprendizajes, se negocian las diferencias y se funda la convivencia; es una entrada a la cultura y no sólo una plataforma que prepara para ella (Echavarría-Grajales, 2003). La escuela, como espacio de encuentro con otros, interviene en la *socialización política* (Alvarado, Ospina-Alvarado & García, 2012), pues se convierte en un escenario de integración y participación donde se combinan dos experiencias importantes en la constitución de sí mismo y sí misma: el *centramiento* y el *descentramiento* del sujeto (Páez-Martínez, 2009). El período de iniciación de la escolaridad ha sido investigado por diversos autores y autoras, si bien algunas pesquisas toman en cuenta elementos de la comunidad educativa, surgen dificultades para comprender la funcionalidad y la necesidad del período de ingreso a EI (Llugain-Carlesi, 2014). En cuanto a la asistencia intermitente en este nivel:

Entre las razones sugeridas por investigaciones recientes se subrayan las siguientes: del lado de la “oferta”, básicamente la disponibilidad de turnos, el tamaño de los grupos y la no obligatoriedad del nivel inicial; del lado de la “demanda”, las altas tasas de movilidad residencial (especialmente en los barrios con mayores carencias de infraestructura) y los efectos combinados de aspectos culturales tales como las actitudes de las familias respecto a la escolarización temprana, la ausencia o fragilidad de hábitos que implican el cumplimiento de horarios, la preparación de elementos de vestuario, higiene personal y aprestamiento de útiles escolares (Anep-Codicen, 2007, p. 4).

Resulta útil hablar de un proceso de *familirización*, pues se refiere a la bidireccionalidad que se produce entre las y los participantes: niños, niñas, madres, padres, educadores y educadoras (Febrer & Jansà como se citó en Llugain-Carlesi, 2014). La

<sup>1</sup> El CSCC se define de acuerdo a los siguientes indicadores: el porcentaje de niños en hogares con jefes desocupados o realizando changas, el porcentaje de estudiantes cuyas madres no habían culminado educación primaria, el porcentaje de niños que asistían al comedor y el porcentaje niños en hogares en situación de hacinamiento (Anep-Codicen, 2007).



importancia de que las niñas y los niños asistan a educación primaria es algo incuestionable e internalizado en la población uruguaya (Llambí et al., 2014), empero, nos preguntamos si ocurre lo mismo con la EI desde los 4 años, en otras palabras, si se da la familiarización desde el inicio de la escolarización. Pese a que en 2014 el Consejo de Educación Inicial y Primaria junto a Unicef lanzaron la campaña “Cero Falta: A la escuela todos los días”, aún no se ha evaluado su impacto.

Los estudios actuales son principalmente descriptivos, de manera que no contemplan a los factores explicativos que subyacen al fenómeno. El reconocerlos se torna fundamental para el diseño de estrategias que permitan el abordaje de esta problemática. Es por ello que desde esta investigación nos propusimos comprender qué factores inciden en la asistencia intermitente y la deserción en EI, desde el discurso de las madres de las niñas y los niños, pues son ellas a quienes históricamente se les ha responsabilizado por criar y educar a las/os hijas/os y paradójicamente su voz suele ser poco tomada en cuenta.

### 3. Método

El *objetivo general* de la presente investigación fue comprender los factores de la asistencia intermitente y la deserción en Educación Inicial (EI) de escuelas públicas de Contextos Socioculturales Críticos (CSCC), para lo cual elegimos un diseño cualitativo, pues con dicho término:

... entendemos cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales... (Strauss & Corbin, 2002, pp.19-20).

Los *objetivos específicos* de la investigación fueron:

- a) Analizar las explicaciones que brindan las madres de familia en torno a la asistencia intermitente y la deserción de sus hijos e hijas;
- b) Identificar los factores que están en la base de la asistencia intermitente y la deserción, y;
- c) Visualizar distintas estrategias tendientes a revertir el fenómeno de la asistencia intermitente y la deserción.

### Vinculación institucional

i) Presentación del proyecto de investigación ante la Administración Nacional de Educación Pública (Anep); ii) entrevistas con Inspectoras Nacionales y Departamentales de EI; iii) selección de las escuelas cuyos porcentajes de inasistencia en los niveles de 4 y 5 años se encontraran entre 51% y 76% -tres escuelas de Montevideo, dos de Canelones y una de Tacuarembó-; iv) presentación del proyecto a las distintas escuelas y acuerdos con la dirección de las mismas para poder desarrollar el trabajo de campo con las madres de familia de las y los niños con mayor índice de inasistencias -dando un total de cinco niñas y niñas-, y; v) formación de recursos humanos en el Servicio de Educación Inicial de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República: participación de estudiantes del cuarto ciclo de la Licenciatura en la elaboración del guion de entrevista y el análisis de los resultados.

### Participantes e instrumento

De septiembre a diciembre del 2009 llevamos a cabo 24 entrevistas a profundidad con inspectores/as, directoras/os, educadores/as y madres de familia de las niñas y los niños con mayor índice de inasistencias en EI. Para los fines del presente artículo nos centraremos en el análisis de las entrevistas a profundidad realizadas con las cinco madres de familia, pues sus testimonios suelen ser poco tomados en cuenta y consideramos que son fundamentales en la comprensión del fenómeno. El muestreo fue por conveniencia, logrando entrevistar a madres de niñas/os detectadas/os con asistencia intermitente y deserción. La edad

de sus hijas/os fluctuó entre los cuatro y cinco años de edad y las familias pertenecían a los departamentos de Montevideo, Canelones y Tacuarembó. El reclutamiento se hizo a través de contactos institucionales. Dos de las autoras del presente artículo contactaron directamente en sus domicilios a las madres para explicarles con mayor detalle los lineamientos éticos del proyecto de investigación y entrevistarlas. Las edades de las madres variaron entre los 18 y 40 años con estudios máximos alcanzados de secundaria incompleta. Se trató de mujeres que no contaban con trabajo remunerado, dedicándose exclusivamente al cuidado de las/os hijas/os. En todos los hogares existía la presencia de una figura masculina que fungía como jefe de hogar y pareja parental (no necesariamente el padre de las niñas y los niños; en ocasiones se trató de la pareja de la madre). Las condiciones de vida y el poder adquisitivo de los núcleos familiares era bajo. Todas las participantes firmaron un consentimiento informado donde se especificó que su participación era voluntaria y anónima.

Realizamos una revisión de documentos institucionales (e. g. “Proyectos de Centro” y “Proyectos Aúlicos”) para visualizar las estrategias de comunicación y modalidades de vinculación con las familias y así elaborar un guion de entrevista que cubriera los temas de asistencia intermitente, deserción escolar y tácticas para revertir ambos fenómenos. Las entrevistas fueron semiestructuradas y a profundidad: cada entrevista duró aproximadamente una hora y se llevó a cabo en una sola sesión.

### Plan de análisis

Utilizamos estrategias de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) para analizar línea por línea *-microanálisis-* y crear categorías: emergieron siete categorías del análisis de las entrevistas a profundidad.

## 4. Resultados

Posterior a la codificación, generamos categorías con propiedades y dimensiones, así como las relaciones entre las mismas, para acercarnos a la comprensión de los factores

que inciden en la asistencia intermitente y la deserción. A continuación enlistamos las siete categorías resultantes:

### Distancia hogar-centro

Para las madres resulta trascendente contar con un centro educativo cercano, pues en sus realidades la lejanía se torna en un obstáculo para acceder a la escuela, sea por la distancia o por no contar con los medios económicos que sostengan el acceso:

“... el tema es llevarla y traerla... ese es el gran problema mío... desde que los otros eran chiquitos, porque yo tengo... los otros tres que ahora son grandes, pero cuando eran chicos, eran todos chicos, y yo salía como arbolito de Navidad para la escuela... mi hija tiene bastantes faltas, digo, por el tema del transporte, porque digo tenés que pagar boleto -nosotros nos venimos caminando-... pero para llevarla a ella caminando de repente un día la podés traer, pero hay días que no, ¿viste?” (M1).

Al mismo tiempo, las distancias pueden ser motivos que condicionan la elección de la escuela a la cual van a asistir las/os niñas/os, ya que en ocasiones no se puede acceder a otras posibilidades:

“... la mandamos ahí porque es la más cerca. No es que nos guste, yo qué sé. Si fuera por mí ahí no la mandaríamos. Pero no porque tenga nada malo, ¿no? sino porque... si la pudiera mandar a otro lado mejor, pero no podemos. Por un tema económico no se puede” (M3).

Existe una distancia entre lo que verdaderamente les gustaría para sus niños/as y el condicionamiento en función de lo que se puede acceder. Sin duda, se trata de un aspecto puesto en juego desde momentos muy tempranos del proceso escolar, pues las madres sostienen y acompañan el tránsito de sus hijas/os por una escuela que no necesariamente elegirían en el caso de que hubiera otras posibilidades.

### Clima

La significación de las distancias también aparece acompañada por condiciones

climáticas, resultando como un factor que genera la inasistencia de los niños y las niñas:

“Cuando llueve nomás que no lo puedo llevar porque tengo la bebe, porque a la hora que él entra es a las 8 y yo tengo que estar a la 7 más o menos ahí. Hay días que tengo que salir más temprano porque no tengo, a veces no está el coche o algo... tengo que salir más temprano: siempre tengo que salir con ella porque no tengo con quien dejarla. Hay días que está nublado más o menos, así que medio que le pase algo, entonces no lo llevo, ahí es cuando la maestra empieza a joder que van a llamar a los milicos entonces ta” (M4).

El clima asociado a las distancias que tienen que recorrer se torna en un elemento difícil de sobrellevar para las madres entrevistadas. Se suma a lo anterior que no cuentan con un otro que sostenga o apoye. Complejiza el cuadro el hecho de que las actrices y los actores institucionales amenazan y reprenden a través de dispositivos de control. A partir de nuestras salidas a los hogares de las familias participantes pudimos constatar en algunos de los casos las grandes distancias que separan las casas de los/as niños/as de la escuela: en días de lluvia o de mucho calor se vuelven contextos difíciles de transitar.

## Salud

La tercera categoría que emergió fue la de salud, pues las madres refieren dificultades en la misma como motivadoras para que las/os hijas/os no asistan:

“... a veces está mal, descompuesta y ¿para qué la voy a llevar?, imagínate no puedo ir a la mitad de la clase; no cuento con otro hermano para que la vaya a buscar” (M2).

“Casi todo el invierno no concurrió a la escuela por el tema de que sufre de asma también. Es alérgico y solo por el tema de los fríos y eso que lo perjudica, que no va ni a estar con los amiguitos, porque él pide para ir, pero es por un tema de salud de él que no va” (M5).

## Valoración de la EI

“Yo la mando a la escuela para que el día de mañana sea alguien, ¿no?, para que aprenda. A mí me gusta que aprendan. Lo que yo y él no pudimos lograr, que lo logren ellos” (M3).

“... juegan, hacen gimnasia, dibujan, tienen su, como tres cuadernos para tres tipos de cosas para que ellos hagan, hay uno para que lo ayude la mamá y otro para que lo haga solito y después dibujos, mandan deberes, todo eso” (M5).

Se destacan diferentes aspectos que la escuela, a través de la EI, provee a los niños y las niñas. Las madres se centran en los aprendizajes académicos, valorándolos como una formación más integral y en donde se depositan las expectativas de alcanzar un nivel educativo más elevado en relación a otros tránsitos familiares (hermanos, papás).

## Ambivalencia sobre la EI

Pese a lo anterior, el discurso se ve invadido por la desvalorización que tiene este nivel educativo, de manera que al mismo tiempo coexisten concepciones contrarias.

“... el año que viene ya veo que... ya va a ser más responsable, así... porque este año como que no, no me... no me tocaba por las faltas porque... es inicial, pero ya sé que el año que viene me voy a tener que poner las pilas... no dormiré ni... no importa sol, ni lluvias... (M1)”

“... yo tenía miedo porque estaba trabajando, tenía miedo de mandarla. Por eso fui a lo último a apuntarla, me parecía que era chiquita. Me daba no sé qué enviarla y que yo no estuviera... pero lo más bien, empecé a ir y ni lloró, yo que pensé que no se iba a adaptar, pero la verdad lo más bien” (M4).

“... dibujan, hacen cosas, collage, arte, no digo que hagan muchas cosas, pero algo hacen” (M4).

“... me encantó la maestra que le tocó a ella, porque es una maestra muy cariñosa como para los chiquitos. No

hemos tenido ningún problema, estoy conforme” (M5).

### Llamado desde la institución

En los discursos de las madres aparecen también las acciones que la escuela realiza ante la inasistencia de las niñas y los niños.

“la maestra me llamó y dijo, ¿cómo es?, que ta, que era importante que él fuera, le digo, sí, la verdad que cuando no viene es porque realmente algo pasa, si no, digo ta. venir viene, porque una, él tiene sus compañeros que por lo menos juega, gasta un poco de energía, le digo y es otra cosa distinta” (M1).

“la maestra me llama y me dice que me va a traer los milicos (la policía comunitaria) y todo eso, entonces agarro y me esfuerzo pa’ que vaya... eso sí porque como no iba, yo lo dejaba, entonces al otro día ya me estaban llamando. Por eso, entonces ahora lo llevo: tengo tantos problemas que otro problema más no quiero” (M5).

En otras situaciones las madres plantean que son ellas quienes van hacia la escuela:

“yo voy y le digo está atacada del pecho o le digo hoy no viene porque no viene” (M3).

“yo me acerco a la escuela y le he dicho: mira que ‘X’ va a faltar por un tiempito, porque está enfermo, entonces ellos ya saben” (M4).

### Falta de acción

Otros discursos dan cuenta de la inacción desde la escuela:

“¡No!, no hace nada la escuela: ¡No hace nada!”(M1).

“Nunca nos llamaron preguntando por qué ‘X’ hace tanto que no va, digo yo que tendrían que llamar para tener contacto con el niño, digo yo. Pero nunca nos llamaron preguntándonos por qué hace tantos días que no viene, o capaz que es porque ellos tienen conocimiento y saben que el frío lo afecta y él no va...” (M4)

## 5. Discusión

Tras el análisis de los testimonios de las madres de familia, visualizamos algunas estrategias que consideramos contribuyen a revertir la asistencia intermitente y la deserción escolar. Es imprescindible que las escuelas desarrollen maniobras que posibiliten que las madres de familia conozcan realmente qué se hace en la institución educativa, abriendo de manera estratégica las puertas del centro. Al hacer esto, la práctica educativa de los centros de educación inicial se convierte en un acontecimiento ético (Echavarría-Grajales, 2003), se centraría la reflexión en el contexto de los seres humanos que educa y en sus relaciones. Incluir a los padres de familia resulta menester, ya que la escuela es un escenario de integración y participación (Alvarado et al., 2012) donde las voces masculinas deben ser incluidas para degenerizar las prácticas de crianza (Figuroa & Salguero, 2014; Piedrahíta-Echandía, 2009) y otorgar nuevos sentidos a la educación de sus hijos e hijas (Alvarado et al., 2012). Aunado a lo anterior, resulta deseable que se promuevan acciones curriculares desde las necesidades reales de todos los actores y las actrices involucradas/os, no exclusivamente desde el deber ser. En congruencia con esto, consideramos menester que se delinee mecanismos que faciliten el vínculo con las familias de Contextos Socioculturales Críticos (CSCC), a saber: habilitar espacios de encuentro con las madres y los padres a través de espacios de taller, donde las familias se sientan escuchadas para así poder participar e informarse acerca de las propuestas pedagógicas.

En 2014, uno de nosotros propuso el constructo *Educación Inicial de Base Segura (Eibs)* para definir a la red protectora de relaciones con educadoras(es) sensibles, disponibles y responsivas(os) que ofrece a las niñas y a los niños una variedad de oportunidades de interacciones exploratorias con objetos y personas. La Eibs implica una responsabilidad compartida entre la familia y el personal del CEI (Centro



de Educación Inicial). Un atributo crucial de la Eibs es la capacidad de colaboración entre cuidadoras(es) familiares y no familiares... Sugerimos que... favorezcan la construcción de vínculos afectivos entre niñas, niños y educadoras(es), ya que la misma potencializa el proceso de desarrollo de las(os) infantes” (Salinas-Quiroz, Cambón & Silva 2015, p. 31).

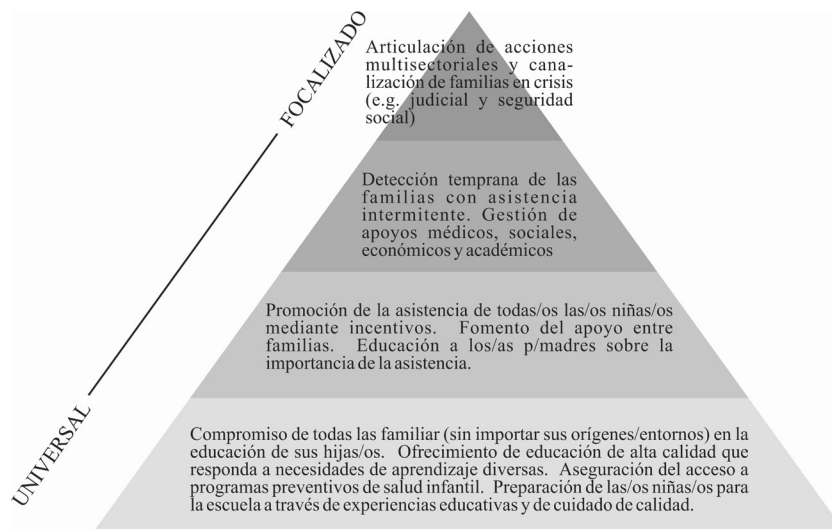
Por otro lado, se podrían generar publicaciones periódicas desde la escuela que permitan brindar información y en las cuales las familias tengan espacio para dar su opinión. Vale la pena repensar desde la formación del/a educador/a el trabajo con las familias, para que de esa forma cuenten con las herramientas adecuadas para abordar las exigencias de la sociedad actual. Más allá de la particularidad de cada escuela, sugerimos que el Sistema Educativo en su totalidad repiense el modo y el momento en que se informa a las familias sobre la importancia y la obligatoriedad de la EI, así como sobre la legislación actual al respecto. En este sentido, consideramos que desde las agencias de desarrollo social y los departamentos de comunicación de las distintas instancias, pueden crearse estrategias publicitarias y de difusión como la campaña “Cero Falta: A la escuela todos los días”, empero queda como tarea pendiente evaluar el alcance e impacto de las mismas.

Si bien existe la tentación de recurrir a acciones de corte más punitivo como visibilizar públicamente el porcentaje de inasistencias, debe tenerse suma precaución, ya que al proteger el derecho de las niñas y los niños a la educación se pueden ver afectados otros derechos. Sugerimos que la visualización no implique la exposición y el escrutinio público, por lo que puede notificarse a las familias sobre las inasistencias a partir de un carnet o en el cuaderno viajero.

Las escuelas de CSCC pueden planificar acciones institucionales que favorezcan el vínculo centro de educación inicial-familia-comunidad. Ejemplo de lo anterior es que las visitas a los hogares se realicen el día destinado

al trabajo en contexto, así como designar a algún recurso humano de la escuela que tenga disposición y facilidad para entablar diálogo con las familias, y/o identificar algún referente comunitario que sea nexo ente las familias y la escuela. Consideramos que los centros de EI tienen la oportunidad de contribuir a que las familias encuentren redes de apoyo en otros padres y madres de familia, vecinos y/o trabajadores/as sociales que coadyuven a sostener el proceso educativo de los niños y las niñas, así como fungir a manera de base de seguridad, lo anterior para garantizar la asistencia cotidiana del/os niños/as a la escuela. Los centros educativos pueden establecer coordinaciones con referentes de salud para realizar acciones preventivas ante situaciones sanitarias que afectan la asistencia de las/os niñas/os a la escuela (con la consecuente repercusión que la misma tiene en el tránsito escolar). Las posibilidades son varias, entre las que sugerimos la organización de charlas informativas y campañas sanitarias: el trabajo multisectorial articulado se torna indispensable. Nuestras propuestas son congruentes con las estrategias delineadas por investigadores de la Universidad de Columbia, a saber:

**Figura 1.** Acciones contra la asistencia intermitente y la deserción escolar.



**Figura 1.** Acciones contra la asistencia intermitente y la deserción escolar. Adaptado de “Present, Engaged, and Accounted For The Critical Importance of Addressing Chronic Absence in the Early Grades” por Chang & Romero, 2008, National Center for Children in Poverty. Mailman School of Public Health. Copyright 2008 por Columbia University.

Con relación a la distancia de los hogares a la escuela, el contar con medios de transporte próximos, así como el mejoramiento vial, serían elementos que en determinadas zonas contribuirían a mejorar la asistencia de las niñas y los niños a la escuela.

## 6. Conclusiones

Partimos del supuesto de que la asistencia intermitente y la deserción del ciclo inicial no pueden explicarse de un modo unicausal, pues influyen múltiples factores. Las condiciones socioeconómicas suelen tomarse como factores explicativos, sin embargo, pensábamos que inciden otros factores, tales como la valoración de los aprendizajes por parte de las madres -desconociendo el valor educativo que esta etapa presenta en sí misma, así como su trascendencia en los tránsitos educativos posteriores (primaria y secundaria)-; la distancia al centro educativo; la presencia de un ambiente familiar capaz de sostener y acompañar los aprendizajes de los niños y las niñas, y; el vínculo familia-centro educativo-comunidad (Salinas-Quiroz, 2015). Al respecto, las entrevistas realizadas a las madres de familia, así como los documentos institucionales, apoyaron y confirmaron la

multicausalidad de los fenómenos. A su vez, aparecieron otros factores no contemplados a priori tales como: el estado de salud de los niños y las niñas; el estado del tiempo, y; la negativa de los/as niños/as para asistir al centro, relacionada con las relaciones entre pares, así como a actitudes oposicionistas (“berrinches”).

La identificación de los diversos factores que inciden en la asistencia intermitente y la deserción de la EI posibilita una mayor comprensión de la problemática, así como la identificación de líneas de acción que ayuden a revertir estos fenómenos. La inclusión de los padres de familia es una agenda pendiente. Tal y como lo discutimos con anterioridad, identificamos varias estrategias -relativamente sencillas- capaces de promover una mejora en los niveles de asistencia a la escuela: estrategias que parten del análisis de los factores que visualizan y señalan las madres entrevistadas, por lo que el rescate de sus voces posibilita ampliar la comprensión de la asistencia intermitente y la deserción escolar.

Constantemente escuchamos contrastaciones entre la historia de las madres con la de sus hijos e hijas, por lo que nos preguntamos ¿Cuán preparadas se encuentran algunas madres para acompañar y sostener los

procesos de aprendizajes de los/as niños/as?, ¿Incide la propia historia escolar del/a adulto/a referente en la escolarización del/a hijo/a y en la significación y/o valor del aprender? Decidimos no caer en la tentación de sobreinterpretar lo dicho por las informantes al prejuzgar sus respuestas y salir de los objetivos planteados en un inicio: más bien planteamos estas interrogantes a la luz de las evidencias para que futuras investigaciones puedan tomarlas en cuenta.

A manera de cierre, consideramos que el afianzamiento del vínculo familia-escuela-comunidad con una propuesta socioeducativa que integre la cultura familiar y local, y el fortalecimiento de las redes sociales, constituyen aspectos sumamente relevantes para potenciar la permanencia del/a niño/a en el sistema educativo. En la medida en que la familia desarrolla un sentido de pertenencia al centro educativo, se garantiza el derecho a la educación de las niñas y los niños y la práctica educativa se torna un acontecimiento ético. La Educación Inicial de Base Segura (Eibs) puede frenar la deserción y mejorar la asistencia de nuestros niños y niñas.

### Lista de referencias

- Administración Nacional de Educación Pública (Anep) (2004). *Segunda comunicación de resultados. Tipo de escuelas de Contextos sociocultural y resultados educativos*. Montevideo: Proyecto Mecaep.  
Recuperado de: [http://www.oei.es/quipu/uruguay/mapa\\_educativo2002.pdf](http://www.oei.es/quipu/uruguay/mapa_educativo2002.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central (Anep-Codicen). (2007). *Relevamiento de características socioculturales de las escuelas públicas del Consejo de Educación Primaria*. Montevideo: Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística.  
Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/codicen-publicaciones/category/117-publicaciones-division-de-investigacion-y-estadistica-educativa?download=1128:relevamiento-de-contexto-sociocultural-2005>.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. & García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde los márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 235-256.  
Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/597/326>
- Alvarado, S. V., Patiño, J. A. & Loaiza, J. A. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: el caso del movimiento infantil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (10), pp. 855-869.  
Recuperado de: <http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/wp-content/uploads/2014/10/5.-Sujetos-y-subjetividades-pol%C3%ADticas.pdf>
- Arbour, M. C., Yoshikawa, H. & Treviño, E. (2014). *Análisis de asistencia a los niveles de transición 1 y 2 de Escuelas Municipales en Santiago de Chile. Reportes de Educación*. Santiago de Chile: Oportunidad, Fundación Educacional.  
Recuperado de: <http://www.fundacionoportunidad.cl/assets/uploads/archivos/71140-4-analisis-de-asistencia-a-los-niveles-de-transicion-1-y-2-de-escuelas-municipales.pdf>
- Balfanz, R. & Byrnes, V. (2012). *Chronic Absenteeism: Summarizing What We Know From Nationally Available Data*. Baltimore: John Hopkins University Center for Social Organization of Schools. Recuperado de: [http://new.every1graduates.org/wp-content/uploads/2012/05/FINALChronicAbsenteeismReport\\_May16.pdf](http://new.every1graduates.org/wp-content/uploads/2012/05/FINALChronicAbsenteeismReport_May16.pdf)
- Behrman, J., Cheng, Y. & Todd, P. (2004). Evaluating Pre-school Programs when Length of Exposure to the Program Varies: A Nonparametric Approach. *Review of Economics and Statistics*, 86 (1), pp. 108-132. Doi:10.1162/003465304323023714
- Berlinski, S. & Galiani, S. (2006). The Effect of a Large Expansion of Pre-Primary School Facilities on Preschool Attendance and Maternal Employment. *Labour Economics*, 14 (3), pp. 665-680. Doi:10.1016/j.labecon.2007.01.003



- Berlinski, S., Galiani, S. & Gertler, P. J. (2006). *The Effect of Pre-Primary Education on Primary School Performance*. London: William Davidson Institute.
- Berlinski, S., Galiani, S. & Manacorda, M. (2007). Giving Children a Better Start: Preschool Attendance and School-Age Profiles. *Journal of Public Economics*, 92 (5-6), pp. 1416-1440. Doi:10.1016/j.jpubeco.2007.10.007
- Conolly, F. & Olson, L. S. (2012). *Early Elementary Performance and Attendance in Baltimore City Schools' Pre-Kindergarten and Kindergarten*. Baltimore: Baltimore Education Research Consortium. Recuperado de: <http://www.baltimore-berc.org/pdfs/PreKKAttendanceFullReport.pdf>
- Cueto, S. & Díaz, J. (1999). Impacto de la educación inicial en el rendimiento en primero grado de primaria en escuelas públicas urbanas de Lima. *Revista de Psicología*, 1, pp. 74-91. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/7384/7605>
- Curi, A. Z. & Menezes-Filho, N. A. (2009). A relação entre educação pré-primária, salários, escolaridade e proficiência escolar no Brasil. *Estudos Econômicos* 39 (4), pp. 811-859. Doi:10.1590/S0101-41612009000400005
- Chang, H. N. & Romero, M. J. (2008). *Present, Engaged, and Accounted For The Critical Importance of Addressing Chronic Absence in the Early Grades*. New York: National Center for Children in Poverty, Mailman School of Public Health, Columbia University. Recuperado de: [http://www.nccp.org/publications/pdf/text\\_837.pdf](http://www.nccp.org/publications/pdf/text_837.pdf)
- Echavarría-Grajales, C. V. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (2), pp. 145-175. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77310205>
- Figueroa, J. G. & Salguero, A. (2014). ¿Y si hablas de... de tu ser hombre?: violencia, paternidad, homoerotismo y envejecimiento en la experiencia de algunos varones. México, D. F.: El Colegio de México.
- Florit, H. (27 de octubre de 2014). *Máxima cobertura histórica en Educación Inicial. Consejo de Educación Inicial y Primaria*. Recuperado de: <http://www.cep.edu.uy/prensa/740-maxima-cobertura-historica-en-educacion-inicial>
- Llambí, C., Mancebo, M. E. & Zaffaroni, C. (2014). *Asistencia escolar en escuelas públicas de Uruguay. Educación Inicial y primero grados de primaria*. Montevideo: Unicef. Recuperado de: [http://www.unicef.org/uruguay/spanish/Asistencia-en-educacion\\_\\_web.pdf](http://www.unicef.org/uruguay/spanish/Asistencia-en-educacion__web.pdf)
- Llugain-Carlesi, C. (2014). *La construcción del vínculo familia-escuela en el ingreso a educación inicial. Estudio de caso en un jardín de infantes*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/4886/1/Llugain%2c%20Cecilia.pdf>
- Páez-Martínez, R. M. (2009). Cuerpo reconocido: formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 989-1007. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/203/98>
- Piedrahíta-Echandía, C. L. (2009). Subjetividad política en el feminismo de la diferencia sexual: deseo y poder. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 1713-1729. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/182/78>
- Ready, D. (2010). Socioeconomic disadvantage, school attendance, and early cognitive Development: The differential effects of school exposure. *Sociology of Education* 83 (4), pp. 271-286. Doi: 10.1177/0038040710383520
- Retamoso, A. (2007). ¿Cuán lejos se está de la universalización de la educación inicial? Montevideo: Anep. Recuperado de: [http://www.oei.es/pdfs/universalizacion\\_educ\\_inicial.pdf](http://www.oei.es/pdfs/universalizacion_educ_inicial.pdf)



- Roy, P., Chiat, S. & Dodd, B. (2014). Language and Socioeconomic Disadvantage: From Research to Practice. London: City University London. Recuperado de: [http://openaccess.city.ac.uk/4989/1/Language%20and%20Socioeconomic%20Disadvantage%20Briefing%20Paper\\_3.pdf](http://openaccess.city.ac.uk/4989/1/Language%20and%20Socioeconomic%20Disadvantage%20Briefing%20Paper_3.pdf)
- Salinas-Quiroz, F. (2015). Sensibilidad, comportamiento de base segura y desarrollo sociocognitivo en centros de educación inicial en México. *Universitas Psychologica*, 14 (3), pp. 1033-1044. Doi:10.11144/Javeriana.upsy14-3.scbs
- Salinas-Quiroz, F., Cambón, V. & Silva, P. (2015). Aportes ecológico-interactivos a la psicología educativa. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26 (1), pp. 26-37. Recuperado de: <http://www.repsasppr.net/index.php/rep/article/viewFile/4/258>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C. & Donoso Rivas, F. (2010). *Serçe, Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores, S. A.  
Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769S.pdf>
- Vegas, E. & Santibáñez, L. (2010). *La promesa del desarrollo en la primera infancia en América Latina y el Caribe*. Bogotá, D. C.: Mayol Ediciones. Recuperado de: [http://siteresources.worldbank.org/INTLACIN-SPANISH/Resources/La\\_promesa\\_del\\_desarrollo\\_en\\_la\\_primera\\_infancia\\_web.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTLACIN-SPANISH/Resources/La_promesa_del_desarrollo_en_la_primera_infancia_web.pdf)
- Yoshikawa, H., McCartney, K., Myers, R., Bub, K., Lugo-Gil, J., Ramos, M. & Knaul, F. (2006). Educación preescolar en México. En F. Reimers (ed.) *Aprender más y mejor: políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Zárate, L. (2015). *El "instinto materno", el invento más rentable del patriarcado. La que arde. El derecho a la no maternidad*. Recuperado de: <https://www.laquearde.org/2015/08/03/el-instinto-materno-el-invento-mas-rentable-del-patriarcado/>